

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 223 (2026)
Edition 223 (2026)

Кропивницький – 2026
Kropyvnytskyi – 2026

УДК 378

Н 34

DOI випуску: 10.36550/2415-7988-2026-1-223

Н 34 Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2026. Випуск 223. 801 с.

ISBN 978–7406–57–8

ISSN 2415–7988 (Print)

ISSN 2521–1919 (Online)

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України **категорії «Б»** (спеціальність А1 Освітні науки), 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:

Філоненко Оксана Володимирівна (головний редактор) – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web Of Science Scopus](#)

Візнюк Інесса Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Дубінка Микола Михайлович – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Зеленська Людмила Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Клепар Марія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Лімін Вей – доктор педагогічних наук, професор, Інститут мистецтв Ланчжоуського університету, КНР.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Окольніча Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Пугач Віталіна Миколаївна – доктор педагогічних наук, доцент, Вінницький навчально-науковий інститут економіки Західноукраїнського національного університету.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Радул Ольга Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Рацул Олександр Анатолійович – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Савченко Наталія Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Садовий Микола Ілліч – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – доктор педагогічних наук, професор, Бердянський державний педагогічний університет.

[Orcid iD Web of Science](#)

Трифонов Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Тур Джема – професор, Університет Балеарських островів, Ібіца, Іспанія.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Фізеші Октавія Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор, Мукачівський державний університет.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Друкується за рішенням вченої ради
Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 11 від 30.03.2026)

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка, 2026

UDK 378
A 34

DOI issue: 10.36550/2415-7988-2026-1-223

A 34 **Academic notes.** Series: Pedagogical Sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, 2026. Edition 223. 801 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included into the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, **category «B»** (Specialties A1 Educational Sciences), Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 886 of 02.07.2020.

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

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

Editorial Board:

Filonenko Oksana Volodymyrivna (Editor-in-Chief) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web Of Science Scopus](#)

Vizniuk Inessa Mykolaivna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Dubinka Mykola Mykhaylovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Zelenska Liudmyla Dmytrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Klepar Mariia Vasylivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Liming Wei – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute of Arts, Lanzhou University, China.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Okolnycha Tetiana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Puhach Vitalina Mykolaivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vinnytsia Educational and Scientific Institute of Economics, West Ukrainian National University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Radul Olha Serhiyivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Ratsul Oleksandr Anatoliiovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Savchenko Nataliia Serhiyivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Sadovyi Mykola Illich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Stratan-Artyshkova Tetiana Borysivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Berdiansk State Pedagogical University.

[Orcid iD Web of Science](#)

Tryfonova Olena Mykhaylivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Tur Gemma – Professor, University of the Balearic Islands, Ibiza, Spain.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Fizeshi Oktaviia Yosypivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Mukachevo State University.

[Orcid iD Web of Science Scopus](#)

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University (Protocol № 11 from 30.03.2026)

The article is submitted in the author's edition

ЗМІСТ

ДЕФОРЖ Ганна ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ЕВОЛЮЦІЇ»	12
ДОВГА Тетяна КЛЮЧОВІ ТРЕНДИ ОНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	17
ДУБІНКА Микола ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА	22
ДУДІКОВА Лариса ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ПРАВООХОРОННИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	27
ДУДКА Тетяна МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ АСПІРАНТІВ В УМОВАХ ТРАНЗИТИВНОСТІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ ТА ВИКЛИКІВ VUCA-СВІТУ	33
КЛЕПАР Марія ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	37
КОТЕЛЯНЕЦЬ Наталка ОСВІТНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ЛЕПБУК У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	41
КОТЕЛЯНЕЦЬ Юлія ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	45
ЛЕЩЕНКО Геннадій СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ У ХХ СТОЛІТТІ	49
МОМОТ Олена, ЗАЙЦЕВА Юлія, НОВІК Сергій ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ	53
РАДУЛ Ольга, РАДУЛ Валерій ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (20-30-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)	58
РОМАНЕНКО Тетяна, РУСІНА Наталія, КУЛИК Людмила КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	64
КРИШТАНОВИЧ Світлана, ПАВЛЕНЧИК Наталія, ГУЦУЛЯК Вікторія РОЛЬ МЕНЕДЖЕРА У РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦТВА В СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	73
ЛИСТОПАД Олексій МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ	79
МАР'СНКО Майя КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНИХ ПОЛІТИК В УМОВАХ КРИЗ ТА ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ: ДОСВІД СИРІЇ, СМЕНУ, АФГАНІСТАНУ ТА УКРАЇНИ	83
МАРТІН Аліна ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЯК ЧИННИКА ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	87
ПУГАЧ Віталіна, ВІЗНЮК Інесса, ДОЛИННИЙ Сергій ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАВОНАВІДЦІВ ЗАСОБАМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	90
САВЧЕНКО Наталія ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	95
САВЧЕНКО Лариса, САФ'ЯН Карина ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	99
САМОДУМСЬКА Олена, КУЗЬМЕНКО Юлія САМОМЕНЕДЖМЕНТ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК МЕХАНІЗМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	104
ШВАРДАК Маріяна, КОЗАРЬ Оксана, МАТВИЧУК Світлана КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	110
ШИШКІНА Марія АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ	115
АНДРОЩУК Катерина АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО ДО ІНТЕГРАЦІЇ АВТЕНТИЧНИХ РЕСУРСІВ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ	119
БЕРИНЕЦЬ Володимир ВІПРОВАДЖЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СКЕТЧІНГ ДЛЯ ДИЗАЙНЕРІВ» У МИСТЕЦЬКИХ ВИЩІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ	125
БАДЮЛ Людмила ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	130
БІЛАН Валентина, БЕВЗЮК Марина ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗВО	133
БОРІДКО Ольга, ЧАЙКОВСЬКА Ульяна ВЕРБАЛЬНА ТА НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	139
ВАРЛАКОВА Антоніна, БАБІЧ Марина, САМАР Олена ПРОСКТНЕ НАВЧАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННСВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	143
ГЕНКАЛ Світлана ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ	148
ГРОМОВА Наталія, МАЦЕНКО Світлана ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	154
ДСНСЖНИКОВ Сергій, ЗАХАРОВА Ірина ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА РАНЖУВАННЯ ПОКАЗНИКІВ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ	160
ДУБОВА Наталія ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	166
ДУРМАНЕНКО Євгенія, БУБІН Алла ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ	170
ЗАВІТРЕНКО Артем РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ	176
ЗАДКОВА Олена АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕТОДИЦІ ЛЬОТНОГО НАВЧАННЯ	181
ІВАНОВА Світлана, КІЛЬЧЕНКО Алла, НОВИЦЬКА Тетяна УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ «МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»	185
КОВАЛЬОВА Олена, ТИЩЕНКО Микола ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ІНТЕГРАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	191
КОЗЮБЕНКО Олександра, ПАНИНА Оксана, ФЕДОРЕНКО Людмила СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ЕЙДЕТИКИ ЯК ПРИЙОМУ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	195
КРАМАРЕНКО Аліна, КАБІЦЬКА Оксана, МИРОНОВ Юрій, КОРЕНКОВ Олександр ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ ДО ВОГНЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ДОМЕДИЧНОГО РЕАГУВАННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ	200
КУЗЬМЕНКО Оксана ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ	204
ЛЕЩЕНКО Ірина ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ УМІВ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ТА ІНФОРМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІКИ	211
ЛЮЛЬЧЕНКО Людмила ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ХІМІЇ	216
ОВЧАРУК Василь АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНИХ ДжЕРЕЛ З ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	220
ОГРИНЧУК Олександра МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СНАТГРТ ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ ЗВО	224
ОНОПРИЄНКО Ольга, ОНОПРИЄНКО Олександр ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	228

ПАРХОМЕНКО Марія, БІЛОЗІР Ольга ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	232
ПАШКОВСЬКИЙ Вадим ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	236
ПОЛУДЕНЬ Євген СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ІНТЕГРУЮЧА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	242
СЕВЕРІНА Тетяна ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	246
СМОЛЯНЮК Наталя, БІЛЕЦЬКА Світлана STREAM-ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ТА ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ	251
СТЕЦЬ Галина, КИШАКЕВИЧ Світлана ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	255
СУНДУКОВА Ірина, СТАСЕНКО Олексій, РАДІОНОВА Олена ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВОЛЬОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНІВ (НА ПРИКЛАДІ ГІМНАСТИКИ СПОРТИВНОЇ)	259
ТИМОЩУК Юлія ІНТЕГРАЦІЯ ІМО СТАНДАРТНИХ ФРАЗ МОРСЬКОГО ЗВ'ЯЗКУ НА ЗАНЯТТЯХ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СУДНОВИХ ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ В ХЕРСОНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ МОРСЬКІЙ АКАДЕМІЇ	263
ГЛУБОКА Світлана ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕМОТИВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	267
ТУНІК Тетяна, КОЛОМІСЬ Людмила, РЕЗНІЧЕНКО Віта ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ ДЛЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ	273
ШОСТАК Ігор, ЛОПАТЮК Олена, ЛУНГУ Дмитро, ХАРИТОНЕНКО Євген ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ВІТЕРАНИВ БОЙОВИХ ДІЙ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНИХ ВИДІВ СПОРТУ	277
ЯЛОЗА Олег ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	281
ГЛІНЧУК Юлія ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНОГО СКЛАДНИКА ПРАЦЕОХОРОННОЇ (ПРОФЕСІЙНО-БЕЗПЕКОВОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ	287
ЗЕЛЕНСЬКА Людмила, СЕРЯКОВ Сергій ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ДОСВІД РОБОТИ СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ГУРТКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІСТОРІЇ І ПРАВА ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ	291
ПОТАПЧУК Тетяна ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИЗАЙНЕРІВ АНІМАЦІЇ: ДОСВІД ВИЩОЇ ШКОЛИ КНР ТА УКРАЇНИ	297
ОКОЛЬНИЧА Тетяна, ЗАВІТРЕНКО Долорес РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ «ОСНОВИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА	303
БОСОВСЬКИЙ Микола, ВАШУЛЕНКО Ірина, ІВАНЕНКО Павло ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ	306
МЕЛЬНИЧУК Тетяна ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАВЕЛ-КВЕСТУ "ПОДІЛЬСЬКИЙ ЕКСПРЕС" У ВИВЧЕННІ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА В ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	313
БОГАЙЧУК Валентин НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	317
ВЕДЬ Тетяна, ЛЮТВИЄВА Ярослава ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩУ ОСВІТУ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	321
ЗЕЛІНСЬКИЙ Юрій, ЗАГРЕБЕЛЬНА Наталія, КОЛОЯНІДІ Надія, БАКЛАНОВА Тетяна, ГАМАЮНОВА Валентина, ХОНЕНКО Любов, ПІЛІПЕНКО Тетяна ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СИСТЕМУ АГРАРНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	327
ТАРАНЕНКО Ірина ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ І ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ПЛАВАННЯ З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ»: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ	335
СТУКАН Андрій ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ	340
ХРЕБТОВ Максим СТАНОВЛЕННЯ ФЕНОМЕНА «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»	343
БАГНО Юлія, СЕРГІЙЧУК Олена ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	348
ЛЕЛЕКА Тетяна ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДГОТОВЦІ ЛЕКЦІЙНОГО КОНТЕНТУ	355
КОТ Надія, УЛЮКАСВА Ірина НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ-МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»	359
БОРИСЕНКО Оксана МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	364
ВОВКОВІНСЬКИЙ Олександр ФОНДИ ДЕРЖАВНОГО АРХІВУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ЯК ДЖЕРЕЛА ДО ВИВЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НА ПОДІЛЛІ (1920-1960 РР.)	369
ЮСЬКОВ Олександр ФОРМИ ТА МЕТОДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ПОДІЛЛЯ 30-60 рр. XX ст.	372
ЧЕРНУХА Юрій КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ДО РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМИ СИСТЕМАМИ УПРАВЛІННЯ БІЗНЕС-ПРОЦЕСАМИ	376
КРАСЮК Ірина, КАРПОВА Вікторія, УДРІС Ірина ІНТЕГРАЦІЯ ІСТОРІЇ МИСТЕЦТВА, РИСУНКА, ЖИВОПИСУ ТА КОМПОЗИЦІЇ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА	381
ЗАВОЛОКА Світлана СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	385
ЛУК'ЯНЧЕНКО Ірина НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	390
ДЕМЕШКО Інна ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ	395
РАЗВОВАДА Марина ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО» (СКЛАДОВА «ХОРЕОГРАФІЯ»)	400
РУДИК Олександр ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ БЕЗПОСЕРЕДНИХ НАСЛІДКІВ АКсіОМ ПЛАНІМЕТРІЇ У	405
ПАРФЕНЮК Марія ТЕОРЕТИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУТІ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЙОГО ОСОБЛИВОСТЕЙ У МЕДИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	410
ЯКИМОВИЧ Ігор РОЗВИТОК СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ	417
ЛІТВИНОВА Марина, МИСАН Поліна, ШТАНЬКО Олександр АДАПТИВНА МОДЕЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ШКОЛЯВ НА ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЯХ	422

РАЦУЛ Олександр	428
ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ	
ЧУБРЕЙ Олександра, ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА Світлана, МАЦЕНКО Леся	
ІНКЛЮЗИВНА ІНТЕГРАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	432
БАБЕНКО Андрій, СОБКО Сергій	
ГЕІМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ	437
КВЯТКОВСЬКА Анна, ТАМОЖСЬКА Ірина, ШЕЛЕВЕР Оксана	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ І ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ БАКАЛАВРСЬКОГО РІВНЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ СУЧАСНОСТІ	444
МЕЛЬНИК Галина, ЛІЩИНСЬКА-КРАВЕЦЬ Галина	
АРТПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ	449
МАРКОВА Олена, ДІЛЧКО Владислав	
ІНТЕГРАЦІЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У НАВЧАЛЬНУ ДИСЦИПЛІНУ «БІОХІМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ» ЯК СКЛАДОВА СТАЛОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ТРЕНЕРІВ	455
НАГОРНА Олена, ДОРОШЕНКО Олена	
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	459
ПАСКА Тарас, МОРОЗ Марія	
ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ	463
ПРИБОРА Тетяна	
ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО РОЗМЕЖУВАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ І МЕДІАОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ	469
ТОКАРСЬКА Тетяна	
ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД	474
ТЕРНАВСЬКА Тетяна, БЄЛІСЬКА Анна	
ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ ТА ЮРИДИЧНА ПРАКТИКА ЯК ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІМИ ЮРИСТАМИ	480
СЮЙ Пей	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІНДІШАНСЬКОГО ПОЛІТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ	485
ГАВРИЛОВСЬКИЙ Віталій, КІСІЛСЬКИЙ Сергій	
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВОГНЕВІЙ ПІДГОТОВЦІ	489
ЙОСИПІВ Юрій	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОГО ПОВЕДІННЯ З ВОГНЕПАЛЬНОЮ ЗБРОЄЮ У КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МВС УКРАЇНИ	493
ПОНОМАРЬОВ Володимир	
ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ З ВІЛЬНОЇ БОРОТБЫ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ	499
ЧЖАН Фан	
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ ЕСТРАДНО-ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ: НАУКОВІ ПІДХОДИ Й ПРИНЦИПИ	503
ЗАГРЕБЕЛЬНА Ніна	
МЕТОДИКА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІСТОРИЧНИХ НАРАТИВІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ПІСЛЯВОСННІЙ ПЕРІОД	509
ТКАЧУК Андрій, АБРАМОВА Оксана, ПУЛЯК Ольга	
НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУЛЮВАННЯ ОСНОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА КЛАСИФІКАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА ТА ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ	513
ШУНЕВИЧ Богдан, ГОРОДЕЦЬКА Наталія, ГУНЯ Леся	
ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИКЛАДАЧАМИ КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ	523
ШВАРДАК Маріанна	
МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ	528
РАДОМСЬКИЙ Ігор	
АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВАРІАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ ГРУП ДОРОСЛИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ	533
СИТАЙЛО Наталія	
МЕТОД ЗАНУРЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	537
МАРУЩАК Оксана	
КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У КОНТЕКСТІ ПОЛІХУДОЖНОСТІ	541
ФІЛОНЕНКО Оксана, МЕЛЬНИЧУК Максим	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	545
КРАВЧЕНКО Леся, ЛЮБЧЕНКО Вячеслав, ОРЛОВА Ольга	
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ	549
ХАРАДЖИЯ Наталя, КУЛІНКА Юлія, БАРУЛІНА Юлія	
МАТЕМАТИКА І РОБОТОТЕХНІКА: НАСКРІЗНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО ТА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	554
ГЕДЗИК Андрій	
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ АРХІТЕКТУРИ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	560
ЧУБУКІНА Ольга, ТАНЬКО Євгенія, ВРАКІНА Вікторія	
АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТІВ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	565
ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана	
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У КОНТЕКСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я	571
ШАФАРЧУК Тетяна	
ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВОКАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ	576
ЗАРУБІНА Антоніна, СІЛЬЧЕНКО Юлія	
РОЛЬ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ У РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ	581
ШЕВЧЕНКО Ольга	
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ЧЕРЛДЕНГУ	586
КОСТЕЛЬ Володимир	
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ТОРГІВЛІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	589
СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна	
ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ	595
КОМАР Ольга	
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) У КОНТЕКСТІ STEAM-ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	599
ІСАЄВА Оксана, ШУМИЛО Мирослава	
РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ	603
АФТАНАЗІВ Іван, КОМАРОВ Сергій, ШЕВЧУК Лілія, СТРОГАН Ориця	
ЗАСТОСУВАННЯ АНАЛІТИЧНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ РІШЕННЯ ЗАДАЧ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ	609
ФТЕМОВ Юрій, ГРУБЕЛЬ Михайло, ПАРАЩУК Лідія, ОДОСІЙ Любомира	
ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ STEAM-ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ	617
ВОРОБЕЛЬ Марія, СІРАНТ Нея, ЮРКО Надія	
ЦІФРОВА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ: ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	623
ЄФІМОВА Олена, КОСИЧЕНКО Вікторія, ГОРГОЛЬ Петро	
ПЕДАГОГІКА ІННОВАЦІЙ У ХОРЕОГРАФІЇ: ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ БАЛЕТМЕЙСТЕРА ХХІ СТОЛІТТЯ	628
МАТІЮК Дмитро	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ ТА В НІМЕЧЧИНІ: ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТНІЙ ТА НАУКОВИЙ ПРОСТІР	634
КОРОБКІНА Тетяна, ДАШЕНКОВА Наталя, МИТЦЕВА Ольга	
МЕТОДОЛОГІЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ В ОСВІТІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ: ВІД КОГНІТИВНОЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ДО СУБ'ЄКТНОЇ ЦІЛІСНОСТІ	641
ПЕТРИК Крістіна, СКЛЯР Ірина	
УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА БАЗІ КОГНІТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДОБУВАЧІВ	646

ХАМСЬКА Неліна ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ЇХ ДО РОБОТИ В ДІТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ	653
ПАЛАГУТА Ілона ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТИЙКОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	657
ГАРКУША Олена ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	663
КУЗЮТЧЕВ Сергій ДІАГНОСТИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: КРИТЕРІЙ ТА МЕТОДИКА	665
ЧЕНЬ Сяюй МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МІСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ	671
ДОРОШЕНКО Владислав РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	676
ЯЦЮК Світлана, ЮНЧИК Валентина КОМП'ЮТЕРНІ СИМУЛЯЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ	680
ІГНАТОВА Олена ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НІМЕЧЧИНИ.....	685
ГОЛОВКО Ірина КРЕАТИВНЕ НАВЧАННЯ: ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗВО	689
КІНДЕЙ Леся, НІКІТИНА Олена ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННСЬКИХ УМІВ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	694
ДЕРУН Сгор ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН	700
ЄРМАКОВ Сергій, МАРЧУК Елла, СЕМЕНИШЕНА Руслана, ОЛЕКСІЙКО Сергій ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕРСПЕКТИВНОМУ КРЕСЛЕННІ АРХІТЕКТУРНИХ ОБ'ЄКТІВ НА ОСНОВІ ПОСІДАННЯ МЕТОДУ АРХІТЕКТОРА ТА МЕТОДУ СІТКИ.....	703
НЕБОРАК Катерина ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	708
ДОБРОСКОК Ірина, РЖЕВСЬКА Наталія, ХУДАЙБЕРЕНОВ Азіз ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ АІ-РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗП(П)О.....	713
ПЕТРЕНКО Сергій КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ	720
ГУДОВСЕК Оксана ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МІСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У ЗВО (1991–2025 рр.)	726
ЛЯШЕНКО Ростислав, БАБЕНКО Тетяна ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ	732
МОЗУЛЬ Ірина ПРОБЛЕМНИЙ ВИКЛАД НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	738
БУТКЕВИЧ Антон ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	741
ЧЕРНЕНКО Олександр ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЦІННІСНОЇ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	746
ГАНЗЕНКО Олександр МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ СІМ'Ї (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	750
САДОВИЙ Микола, ТРИФОНОВА Олена РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ НВІС-КОНВЕРГЕНЦІЇ ТА STEM-ОСВІТИ.....	754
ГАВРИЛЕНКО Ольга МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	758
ПУХАЛЬСЬКА Галина, МЕЛЬНИЧЕНКО Тетяна, КЕРНИЦЬКИЙ Олександр, САВИЦЬКА Алла ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ) ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»	764
СМУЖАНИЦЯ Діана ТЕОРЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ФАХІВЦЯ.....	770
ШЛЯХТІНА Олена ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ СТУДЕНТАМ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ.....	774
БЕДРІЙ Христина КРИТЕРІЙ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	778
НОВІКОВА Катерина ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ	783
ГРИБ Олег ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	788
ЯРОВИЙ Вадим ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	792
НАГОРНЯК Світлана, ЧИЖМА Іван ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТИЙКОСТІ	796

CONTENTS

DEFORZH Hanna	FORMATION OF THE SCIENTIFIC WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «THEORY OF EVOLUTION»	12
DOVHA Tetiana	KEY TRENDS IN PRIMARY EDUCATION RENOVATION	17
DUBINKA Mykola	INCLUSIVE COMPETENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF MODERN TEACHER PROFESSIONAL TRAINING	22
DUDIKOVA Larysa	PECULIARITIES OF FORMING ETHICAL COMPETENCE IN CADETS OF LAW ENFORCEMENT SPECIALTIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE LEARNING	27
DUDKA Tetiana	METHODOLOGICAL REFLECTION ON LIFELONG LEARNING FOR PHD CANDIDATES AMIDST THE TRANSITIVITY OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND VUCA WORLD CHALLENGES	33
KLEPAR Maria	CIVIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN THROUGH MUSIC IN WARTIME: THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES	37
KOTELIANETS Natalka	EDUCATIONAL POTENTIAL OF LAPBOOK TECHNOLOGY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS	41
KOTELIANETS Yulia	PROFESSIONAL READINESS OF A TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF LANGUAGE EDUCATION IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION	45
LESHCHENKO Hennadii	FORMATION AND DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE IN UKRAINE IN THE 20TH CENTURY	49
MOMOT Olena, ZAITSEVA Yuliia, NOVIK Serhii	TECHNOLOGIES FOR FORMING A CULTURE OF HEALTH IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION	53
RADUL Olha, RADUL Valeriy	SCIENTIFIC STAFF PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE (1920–1930 S.)	58
ROMANENKO Tetiana, RUSINA Natalia, KULYK Liudmyla	THE CASE METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES OF MASTER'S STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT	64
KRYSHTANOVYCH Svitlana, PAVLENCHYK Nataliia, HUTSULAK Viktoriia	THE ROLE OF THE MANAGER IN THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP IN THE SOCIO-CULTURAL SPHERE OF HIGHER EDUCATION	73
LYSTOPAD Oleksii	METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS USING CASE STUDIES TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE	79
MARIENKO Mariia Volodymyrivna	A COMPARATIVE ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES IN CONTEXTS OF CRISES AND ARMED CONFLICTS: THE EXPERIENCES OF SYRIA, YEMEN, AFGHANISTAN, AND UKRAINE	83
MARTIN Alina	FORMATION OF NATURAL SCIENCE PICTURE OF THE WORLD AS A FACTOR IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN	87
PUHACH Vitalina, VIZNIUK Inessa, DOLYNNYI Serhii	FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE LAWYERS THROUGH BLENDED LEARNING	90
SAVCHENKO Nataliia	EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE FORMATION OF SAFETY SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	95
SAVCHENKO Larysa, SAFIAN Karyna	FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE FACISTS USING INNOVATIVE LIGHTING TECHNOLOGIES	99
SAMODUMSKA Olena, KUZMENKO Yuliia	SELF-MANAGEMENT OF A FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHER AS A MECHANISM OF PROFESSIONAL FORMATION	104
SHVYRDAK Marianna, KOZAR Oksana, MATVIICHUK Svitlana	COMPETENCY-BASED APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING A TECHNOLOGY AND DESIGN SPECIALIST FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES	110
SHYSHKINA Mariya	ANALYSIS OF TEACHERS' USE OF CLOUD SERVICES AS A PREREQUISITE FOR DEVELOPING ARTIFICIAL INTELLIGENCE COMPETENCE IN STEM EDUCATION	115
ANDROSHCHUK Kateryna	ADAPTING THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT FOR THE INTEGRATION OF AUTHENTIC RESOURCES IN CIVIL ENGINEERING EDUCATION	119
BERYNETS Volodymyr	IMPLEMENTATION OF THE DISCIPLINE «SKETCHING FOR DESIGNERS» IN ART HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN EUROPE AND UKRAINE	125
BADIUL Liudmila	ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-EDUCATION	130
BILAN Valentyna, BEVZIUK Maryna	PREPARING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THEORETICAL AND PRACTICAL ACTIVITIES USING INFORMATION TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	133
BORIDKO Olha, CHAIKOVSKA Ulana	VERBAL AND NONVERBAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS	139
VARLAKOVA Antonina, BABYCH Maryna, SAMAR Olena	PROJECT-BASED LEARNING IN ESP AS A TOOL FOR DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCES	143
GENKAL Svitlana	PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO DEVELOPING STUDENTS' ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT	148
HROMOVA Nataliia, MATSENKO Svitlana	INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING MONOLOGICAL SPEECH IN SENIOR GRADES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS	154
DINIEZHNIKOV Serhii, ZAKHAROVA Iryna	INFORMATION SYSTEM FOR RANKING OF WORK EFFICIENCY INDICATORS OF THE TEACHING STAFF	160
DUBOVA Nataliia	DEVELOPING THE READINESS OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE FIELD OF FOOD TECHNOLOGY FOR INNOVATIVE TEACHING PRACTICES	166
DURMANENKO Yevheniia, BUBIN Alla	FORMATIVE ASSESSMENT AS A TOOL FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS	170
ZAVITRENKO Artem	DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION IN GERMANY	176
ZADKOVA Olena	CURRENT ISSUES OF THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN FLIGHT TRAINING METHODOLOGY	181
IVANOVA Svitlana, KILCHENKO Alla, NOVYTSKA Tetiana	IMPLEMENTATION OF THE RESULTS OF THE RESEARCH «METHODOLOGY OF USING INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES TO ASSESS THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL RESEARCH»	185
KOVALOVA Olena, TYSHCHENKO Mykola	DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND INTEGRATING COMMUNICATIVE METHODS FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES	191
KOZIUBENKO Oleksandra, PANINA Oksana, FEDORENKO Liudmyla	THE SPECIFICS OF USING EIDETIC LEARNING MODEL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY	195
KRAMARENKO Alina, KABITSKA Oksana, MIRONOV Yurii, KORENKOV Oleksandr	PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF LAW ENFORCEMENT PROFESSIONALS FOR FIREARMS ACTIVITY AND PRE-MEDICAL RESPONSE BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING	200
KUZMENKO Oksana	TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENT SMART TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS	204
LESHCHENKO Iryna	FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES, MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE DURING PRACTICAL PEDAGOGY CLASSES	211
LIULCHENKO Lyudmyla	THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE IN FUTURE CHEMISTRY TEACHERS	216
OVCHARUK Vasyi	ANALYSIS OF LITERATURE SOURCES ON THE PROBLEM OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT OF STUDENT YOUTH	220

OHRYNCHUK Oleksandra OPPORTUNITIES FOR USING CHATGPT TO DEVELOP COMMUNICATIVE SKILLS OF INTERNATIONAL STUDENTS IN A MEDICAL UNIVERSITY.....	224
ONOPRIENKO Olga, ONOPRIENKO Oleksandr PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	228
PARKHOMENKO Mariia, BILOZIR Olha PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR THE EFFECTIVE USE OF DIGITAL GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY.....	232
PASHKOVSKIY Vadym PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP THE ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS.....	236
POLUDEN Yevhen SOCIAL MATURITY AS AN INTEGRATIVE PERSONALITY TRAIT OF THE FUTURE TEACHER.....	242
SEVERINA Tetiana THE DIDACTIC POTENTIAL OF PEDAGOGICAL SITUATIONAL MODELING IN ENHANCING PROFESSIONAL LEXICAL READINESS FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	246
SMOLIANIUK Natalia, BILETSKA Svitlana STREAM EDUCATION AS A MEANS OF FORMING NATURAL SCIENCE, ECOLOGICAL, AND LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCIES IN PRESCHOOLERS.....	251
STETS Halya, KYSHAKYVCH Svitlana CONDUCTING AND CHORAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES.....	255
SUNDUKOVA Iryna, STASENKO Oleksii, RADIONOVA Olena THE INTERCONNECTION BETWEEN WILL TRAINING AND THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF ATHLETES (USING THE EXAMPLE OF SPORTS GYMNASTICS).....	259
TYMOSHCHUK Yuliia ASPECTS OF INTEGRATING IMO SMCP PHRASES INTO MARITIME ENGLISH LESSONS FOR ELECTRICAL-ENGINEERING STUDENTS AT KHERSON STATE MARITIME ACADEMY.....	263
HLUBOKA Svitlana DEVELOPING SKILLS IN EMOTIONAL MONOLOGICAL SPEECH IN ENGLISH AMONG UNIVERSITY STUDENTS.....	267
TUNIK Tetyana, KOLOMIETS Lyudmila, REZNICHENKO Vita PECULIARITIES OF TEACHING CHEMISTRY TO FUTURE SPECIALISTS OF THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX.....	273
SHOSTAK Ihor, LOPATIUK Olena, LUNGU Dmytro, KHARYTONENKO Yevhen PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PHYSICAL CULTURE AND SPORTS READAPTATION OF COMBAT VETERANS BY MEANS OF ADAPTIVE SPORTS.....	277
YALOZA Oleh EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING RESILIENCE IN FUTURE TEACHERS IN A MIXED EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	281
HLINCHUK Yuliia FORMATION OF THE SANITARY-HYGIENIC COMPONENT OF LABOR PROTECTION (OCCUPATIONAL SAFETY) COMPETENCE OF FUTURE HOTEL AND RESTAURANT SPECIALISTS.....	287
ZELENSKA Liudmyla, SERYAKOV Sergiy ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND WORK EXPERIENCE OF STUDENT SCIENTIFIC CLUBS OF THE FACULTY OF HISTORY AND LAW OF THE G.S. SKOVORODA KNU.....	291
POTAPCHUK Tetiana INNOVATIVE APPROACHES TO FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF ANIMATION DESIGNERS: THE EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION IN CHINA AND UKRAINE.....	297
OKOLNYCHA Tetiana, ZAVITRENKO Dolores THE ROLE AND PLACE OF THE COURSE «FUNDAMENTALS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION» IN THE PROCESS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHER.....	303
BOSOVSKIY Mykola, VASHULENKO Iryna, IVANENKO Pavlo PROJECT ACTIVITIES IN THE STUDY OF COMPLEX ANALYSIS.....	306
MELNYCHUK Tetiana THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE 'PODILLIA EXPRESS' TRAVEL QUEST IN THE STUDY OF THE LOCAL HISTORY COMPONENT IN HISTORY LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOLS.....	313
BOGAYCHUK Valentin TEACHING CONVERSATIONAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....	317
VED Tetiana, LYUTVIYEVA Yaroslava THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN THE MODERNISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	321
ZELINSKYI Yurii, ZAHREBELNA Nataliia, KOLOIANIDI Nadiia, BAKLANOVA Tetiana, HAMAYUNOVA Valentyna, KHONENKO Lubov, PYLYPENKO Tetiana INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF AGRICULTURAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS.....	327
TARANENKO Iryna FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL QUALITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT "SWIMMING WITH TEACHING METHODOLOGY": A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS.....	335
STUKAN Andrii EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MANAGEMENT PROCESS.....	340
KHREBTOV Maksym THE EMERGENCE OF THE PHENOMENON OF "COMMUNICATIVE COMPETENCE".....	343
BAHNO Yuliia, SERHIICHUK Olena INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT A COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	348
LELEKA Tetiana DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LECTURE CONTENT PREPARATION.....	355
KOT Nadia, ULYUKAEVA Iryna RESEARCH WORK BY MASTER'S STUDENTS IN THE SPECIALISM «PRE-SCHOOL EDUCATION».....	359
BORYSENKO Oksana MONITORING OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A KEY ELEMENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LEARNERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	364
VOVKOVYNSKYI Oleksandr THE STATE ARCHIVES OF VINNYTSIA OBLAST AS SOURCES FOR STUDYING THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN PODILLIA (1920-1960).....	369
YUSKOV Oleksandr FORMS AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF PODILLIA 30-60S OF THE XX CENTURY.....	372
CHERNUKHA Yurii COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MANAGEMENT AND ADMINISTRATION FOR WORKING WITH BUSINESS PROCESS MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS.....	376
KRASIUK Iryna, KARPOVA Viktoriia, UDRIS Iryna INTEGRATION OF ART HISTORY, DRAWING, PAINTING, AND COMPOSITION IN PLEIN AIR EDUCATIONAL PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS.....	381
ZAVOLOKA Svetlana MODERN METHODS OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING (FRENCH) IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	385
LUKYANCHENKO Iryna Olegivna TEACHING STYLISTICS IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER TRAINING.....	390
DEMESHKO Inna FORMATION OF SYNTACTIC COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES.....	395
RAZVODOVA Marina FEATURES OF IMPLEMENTING AN INCLUSIVE APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE WHEN TEACHING THE COURSE «TEACHING METHODOLOGY OF THE EDUCATIONAL FIELD «ART» (COMPONENT «CHOREOGRAPHY»).....	400
RUDYK Oleksandr PROBLEMS OF STUDYING THE DIRECT CONSEQUENCES OF THE AXIOMS OF PLANIMETRY IN A GENERAL SCHOOL.....	405
PARFENIUK Maria THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ESSENCE OF SIMULATION TRAINING AND THE APPLICATION OF ITS FEATURES IN THE MEDICAL EDUCATIONAL SPACE.....	410

YAKYMOVYCH Igor	DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF MANAGEMENT KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS.....	417
LITVINOVA Maryna, MYSAN Polina, SHTANKO Oleksandr	ADAPTIVE MODEL OF REMOTE TEACHING PHYSICS TO SCHOOLCHILDREN FROM TEMPORARILY OCCUPIED TERRITORIES	422
RATSUL Oleksandr	FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION.....	428
CHUBREI Oleksandra, ZAMROZEYCH-SHADINA Svitlana, MATSENKO Lesia	INCLUSIVE INTEGRATION OF LEARNERS IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHALLENGES AND THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL LANDSCAPE	432
BABENKO Andriy, SOBKO Serhiy	GAMIFICATION AS A TOOL FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO FITNESS CLASSES	437
KVIATKOVSKA Anna, TAMOZHNSKA Iryna, SHELEVER Oksana	FEATURES OF DEVELOPING AND MAINTAINING MOTIVATION FOR LEARNING AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY MILITARY CONFLICTS.....	444
MELNYK Halyna, LISHCHYNSKA-KRAVETS Halyna	ARTPEDAGOGICAL TOOLKIT OF A FUTURE TECHNOLOGY TEACHER IN THE SYSTEM OF PREVENTING DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENTS.....	449
MARKOVA Olena, DYCHKO Vladyslav	INTEGRATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS INTO THE DISCIPLINE «BIOCHEMISTRY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS» AS A COMPONENT OF SUSTAINABLE EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS AND COACHES.....	455
NAHORNA Olena, DOROSHENKO Olena	METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF IMPLEMENTING MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	459
PASKA Taras, MOROZ Maria	THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE STUDENTS.....	463
PRYBORA Tetyana	THE PROBLEM OF TERMINOLOGICAL DISTINCTION BETWEEN MEDIA TECHNOLOGIES AND MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN PEDAGOGY.....	469
TOKARYEVA Tetyana	FORMATION OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING GERMAN: A COMMUNICATIVE APPROACH	474
TERNAVSKA Tetiana, BIELIAIEVA Anna	ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION AND LEGAL PRACTICE AS GUIDELINES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE LAWYERS.....	480
XU Pei	MODEL OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF PINGDINGSHAN POLYTECHNIC COLLEGE.....	485
HAVRYLOVSKYI Vitalii, KISILEVYCH Serhii	MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FIREARMS TRAINING	489
YOSUPIV Yriy	METHODOLOGY FOR FORMING A CULTURE OF SAFE HANDLING OF FIREARMS AMONG CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE	493
PONOMAROV Volodymyr	FORMATION OF THE CIVIC POSITION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF SPORTS TRAINING IN FREESTYLE WRESTLING UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS.....	499
ZHANG Fan	FORMATION OF THE PERFORMANCE CULTURE OF POP VOCAL MUSIC IN FUTURE VOCAL TEACHERS: SCIENTIFIC APPROACHES AND PRINCIPLES.....	503
ZAGREBELNA Nina	METHODS OF INTERPRETING HISTORICAL NARRATIVES IN THE PROCESS OF TEACHING HISTORY IN THE POST-WAR PERIOD.....	509
TKACHUK Andriy, ABRAMOVA Oksana, PULIAK Olha	NEW APPROACHES TO DEFINING KEY TERMINOLOGY AND CLASSIFICATIONS IN THE STUDY OF MODERN MATERIALS PRODUCTION AND PROCESSING TECHNOLOGIES.....	513
SHUNEYCH Bohdan, HORODETSKA Nataliia, HUNIA Lesia	WAYS OF ORGANIZING STUDENT RESEARCH ACTIVITIES BY THE FACULTY OF THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES.....	523
SHVARDAK Marianna	MECHANISMS OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION AND INNOVATIVE DEVELOPMENT.....	528
RADOMSKI Ihor	ANDRAGOGICAL FOUNDATIONS OF VARIABLE DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR SOCIALLY VULNERABLE GROUPS OF ADULTS IN NON-FORMAL EDUCATION	533
SYTAILO Nataliia	IMMERSIVE APPROACH TO LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN NON-NATIVE ENVIRONMENTS.....	537
MARUSHCHAK Oksana	CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE BACHELOR OF DECORATIVE ARTS IN THE CONTEXT OF POLYARTINESS.....	541
FILONENKO Oksana, MELNYCHUK Maksym	PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS.....	545
KRAVCHENKO Lesia, LYULCHENKO Vyacheslav, ORLOVA Olga	DEVELOPING CIVIL PROTECTION COMPETENCIES AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A COMPONENT OF SAFETY CULTURE	549
KHARADZHYAN Natalia, KULINKA Yulia, BARULINA Yulia	MATHEMATICS AND ROBOTICS: CROSS-CUTTING PRACTICES FOR DEVELOPING SPATIAL AND LOGICAL THINKING IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN	554
HEDZYK Andrii	FEATURES OF STUDYING COMPUTING SYSTEMS ARCHITECTURE IN THE PROCESS OF FORMING THE INFORMATICS COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS OF DIGITAL TECHNOLOGIES.....	560
CHUBUKINA Olha, TANKO Yevheniia, VRAKINA Victoria	ANALYSIS OF FEEDBACK TOOLS FOR ENSURING EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING	565
LAZLOVETSKA Oksana	THEORETICAL FOUNDATIONS OF HEALTH-ENHANCING PHYSICAL CULTURE IN THE CONTEXT OF HEALTH PRESERVATION.....	571
SHAFARCHUK Tetyana	ARTISTIC-PERFORMING INTERPRETATION AS THE BASIS OF FORMING THE SPIRITUAL CULTURE OF FUTURE VOCALS IN THE CONTEXT OF VOCAL-PERFORMING TRAINING	576
ZARUBINA Antonina, SILCHENKO Yulia	THE ROLE OF REGIONAL ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY IN DEVELOPING STUDENTS' ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING.....	581
SHEVCHENKO Olga	TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THROUGH CHEERLEADING	586
KOSTEL Volodymyr	MODEL FOR THE FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF BACHELORS IN TRADE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	589
STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana	FORMATION OF ARTISTIC ORIENTATIONS OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY	595
KOMAR Olga	PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE CONTEXT OF STEAM EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	599
ISAYEVA Oksana, SHUMYLO Myroslava	THE ROLE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE DOCTORS' PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION	603
AFTANAZIV Ivan, KOMAROV Serhii, SHEVCHUK Liliia, STROHAN Orysia	APPLICATION OF ANALYTICAL-GRAPHICAL METHODS FOR SOLVING PROBLEMS OF DESCRIPTIVE GEOMETRY	609
FTEMOV Yuriy, HRUBEL Mykhailo, PARASHCHUK Lidiia, ODOSSI Liubomyra	PECULIARITIES OF IMPLEMENTING THE STEAM APPROACH TO EDUCATION IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	617
VOROBEL Mariia, SIRANT Neliia, YURKO Nadiya	DIGITAL RESILIENCE: A PREREQUISITE FOR PROFESSIONAL STABILITY OF HIGHER EDUCATION FACULTY.....	623

YEFIMOVA Olena, KOSYCHENKO Viktoriia, HORHOL Petro INNOVATIVE PEDAGOGY IN CHOREOGRAPHY: DEVELOPING CREATIVE THINKING IN THE 21ST-CENTURY BALLET MASTER	628
MATIUK Dmytro THE PECULIARITIES OF LIFELONG LEARNING DEVELOPMENT IN UKRAINE AND IN GERMANY: PROMISING AREAS FOREXTRAPOLATION INTO THE UKRAINIAN EDUCATIONAL AND ACADEMIC SPACE	634
KOROBKINA Tetiana, DASHENKOVA Natalia, MYTSEVA Olha THE METHODOLOGY OF A CULTURE OF DIGNITY IN PUBLIC ADMINISTRATION EDUCATION: FROM COGNITIVE FUNCTIONALITY TO SUBJECTIVE INTEGRITY	641
PETRYK Kristina, SKLIAR Iryna MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BASED ON LEARNERS' COGNITIVE CHARACTERISTICS	646
KHAMSKA Nelina THE PECULIARITIES OF STUDENTS' SELF-REALIZATION DURING THEIR TRAINING FOR WORK IN CHILDREN'S HEALTH RESORTS	653
PALAGUTA Ilona PROBLEMS OF FORMING SUSTAINABLE MOTIVATION OF PHILOLOGY STUDENTS IN LEARNING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	657
HARKUSHA Olena FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT	663
KUZIUTICHEV SERGEY DIAGNOSTICS OF SELF-REALIZATION OF FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS: CRITERIA AND METHODOLOGY	665
CHEN Xiaoyu METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMING PERFORMING AUTONOMY OF BACHELOR'S STUDENTS OF MUSIC IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING	671
DOROSHENKO Vladyslav DEVELOPMENT OF HEALTH-PROTECTING COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL HEAD IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES	676
YATSIUK Svitlana, YUNCHYK Valentina COMPUTER SIMULATIONS IN THE TRAINING OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS	680
IHNATOVA Olena FEATURES OF CIVIC EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN GERMANY	685
HOLOVKO Iryna CREATIVE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS	689
KINDEI Lesia, NIKITINA Olena THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF USING MULTIMODAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SPEECH SKILLS OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN	694
DERUN Yegor ICT AS A MEANS OF FORMING MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES	700
YERMAKOV Serhii, MARCHUK Ella, SEMENYSHEVA Ruslana, OLEKSIYKO Serhiy FORMATION OF STUDENTS' GRAPHIC COMPETENCE IN PERSPECTIVE DRAWING OF ARCHITECTURAL OBJECTS BASED ON THE COMBINATION OF THE ARCHITECT'S METHOD AND THE GRID METHOD	703
NEBORAK Kateryna PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES TO SUPPORT LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	708
DOBROSKOK Iryna, RZHEVSKA Natalia, KHUJAIBERENOV Aziz FEATURES OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AI-BASED TECHNOLOGICAL SOLUTIONS BY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION	713
PETRENKO Serhii COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE IT SPECIALISTS: RESULTS OF THE INITIAL ASSESSMENT PHASE	720
HUDOVSEK Oksana STAGES IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TRAINING OF ART SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (1991–2025)	726
LIASHENKO Rostyslav, BABENKO Tetiana PECULIARITIES OF ORGANIZING INCLUSIVE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY FUTURE EDUCATORS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES	732
MOZUL Iryna PROBLEM-BASED PRESENTATION OF TEACHING MATERIAL AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF LEARNING THE INTEGRATED COURSE "I EXPLORE THE WORLD" IN ELEMENTARY SCHOOL	738
BUTKEVYCH Anton APPROACHES TO FORMING THE INFORMATION CULTURE OF A FUTURE TEACHER	741
CHERNENKO Oleksandr FORMATION OF TOLERANCE AS A VALUE BASIS OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	746
HANZENKO Oleksandr MORAL AND ETHICAL EDUCATION IN THE UKRAINIAN FAMILY (SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)	750
SADOVYI Mykola, TRYFONOVA Olena DEVELOPMENT OF SUBJECT COMPETENCES IN THE CONTEXT OF NBIC CONVERGENCE AND STEM EDUCATION	754
HAVRYLENKO Olha METHODOLOGY OF USING GENERATIVE AI TOOLS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF ENGINEERING STUDENTS	758
PUKHALSKA Halyna, MELNYCHENKO Tetyana, KERNICKIY Oleksandr, SAVYTSKA Alla PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING RESEARCH WORK TASKS OF SECOND-LEVEL (MASTER'S) STUDENTS WHEN TEACHING THE DISCIPLINE «HEISTER SCHOOL PEDAGOGY»	764
SMUZHANYTSIA Diana THEORETICAL GENERALIZATION OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF A SPECIALIST'S INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS	770
SHLIAKHTINA Olena CHALLENGES OF TEACHING MULTILEVEL ESP CLASSES	774
BEDRII Khrystyna CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF TUTORING COMPETENCE FORMATION OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS	778
NOVIKOVA Kateryna PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING THE READINESS OF TEACHERS OF MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK IN BLENDED LEARNING CONDITIONS	783
HRUB Oleg THE PROBLEM OF FORMING THE MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE OF FUTURE TEACHERS TOWARDS PROFESSIONAL ACTIVITY	788
YAROVYI Vadym FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC VALUES IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS	792
NAHORNIAK Svitlana, CHYZHMA Ivan EDUCATIONAL POLICY IN THE CONDITIONS OF WAR AS A TOOL FOR SUPPORTING NATIONAL IDENTITY AND PSYCHOLOGICAL STABILITY	796

УДК 378.147.091.33-027.22:5(045)
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-12-17

ISSN 2415-7988 (Print) ISSN 2521-1919 (Online)

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

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ЕВОЛЮЦІЇ»

У статті розглядається проблема формування наукового світогляду студентів спеціальностей Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), Середня освіта (Природничі науки), освітньо-професійних програм «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини, Хімія)» та «Середня освіта (Природничі науки)» у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. У сучасних умовах модернізації освітнього простору, розвитку наукового знання та інтеграції природничих наук особливої актуальності набуває формування у майбутніх учителів біології, хімії, природничих наук цілісного наукового світогляду, здатності до критичного осмислення біологічних концепцій, розуміння закономірностей розвитку живої природи та історії становлення наукових ідей. У цьому контексті важливу роль відіграє навчальна дисципліна «Теорія еволюції», яка забезпечує не лише засвоєння фундаментальних біологічних знань, а й сприяє розвитку наукового мислення, формуванню еволюційного підходу до розуміння біологічних процесів, усвідомленню історичних етапів становлення біологічної науки.

У роботі обґрунтовано значення еволюційного вчення як методологічної основи сучасної біології та важливого чинника формування наукової картини світу студентів. Показано, що вивчення історії розвитку біологічної думки дозволяє майбутнім учителям усвідомити логіку становлення наукових теорій, еволюцію наукових поглядів та взаємозв'язок між науковими відкриттями і суспільними процесами. Особлива увага приділяється розумінню значення еволюційної теорії як об'єднуючого принципу біологічного знання.

В роботі представлений аналіз педагогічного потенціалу дисципліни «Теорія еволюції» у формуванні наукового світогляду студентів, а також визначення основних методичних підходів до реалізації цього процесу в освітній практиці закладів вищої освіти. У дослідженні застосовано методи теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури, узагальнення педагогічного досвіду, аналіз змісту навчальної дисципліни та методів її викладання.

Узагальнені результати дослідження свідчать, що ефективне формування наукового світогляду майбутніх учителів природничих спеціальностей можливе за умов інтеграції еволюційних і історико-наукових знань, використання проблемного та дослідницького підходів до навчання, залучення студентів до аналізу історичних джерел, наукових концепцій та сучасних досягнень біології. Показано, що поєднання історико-наукового та еволюційного підходів сприяє розвитку критичного мислення, формуванню наукової картини світу та професійної готовності майбутніх учителів до викладання біології, хімії та природничих наук у закладах загальної середньої освіти. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення змісту та методики викладання природничих дисциплін у системі підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: науковий світогляд, теорія еволюції, історія природничої науки, критичне мислення, природнича освіта, підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей, методика викладання біології, природничо-наукова картина світу, заклад вищої освіти.

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

FORMATION OF THE SCIENTIFIC WORLDVIEW OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SPECIALTIES IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE «THEORY OF EVOLUTION»

The article considers the problem of forming a scientific worldview of students of the specialties Secondary Education (Biology and Human Health), Secondary Education (Natural Sciences), educational and professional programs «Secondary Education (Biology and Human Health, Chemistry)» and «Secondary Education (Natural Sciences)» in the process of professional training in higher education institutions. In today's conditions of modernization of the educational space, development of scientific knowledge and integration of natural sciences, the formation of a holistic scientific worldview in future teachers of biology, chemistry, and natural sciences, the ability to critically reflect on biological concepts, understanding the patterns of development of living nature and the history of the formation of scientific ideas, is of particular relevance. In this context, the academic discipline «Theory of Evolution» plays an important role, which not only ensures the acquisition of fundamental biological knowledge, but also contributes to the development of scientific thinking, the formation of an evolutionary approach to understanding biological processes, and the awareness of the historical stages of the formation of biological science.

The work substantiates the importance of evolutionary theory as a methodological basis of modern biology and an important factor in the formation of students' scientific picture of the world. It is shown that studying the history of the development of biological thought allows future teachers to understand the logic of the formation of scientific theories, the evolution of scientific views, and the relationship between scientific discoveries and social processes. Special attention is paid to understanding the significance of evolutionary theory as a unifying principle of biological knowledge.

The paper presents an analysis of the pedagogical potential of the discipline «Theory of Evolution» in the formation of students' scientific worldview, as well as the definition of the main methodological approaches to the implementation of this process in the educational practice of higher education institutions. The study used methods of theoretical analysis of scientific and pedagogical literature, generalization of pedagogical experience, analysis of the content of the academic discipline and methods of its teaching.

The generalized results of the study indicate that the effective formation of the scientific worldview of future teachers of natural sciences is possible under the conditions of integration of evolutionary and historical-scientific knowledge, the use of problem-based and research approaches to learning, and the involvement of students in the analysis of historical sources, scientific concepts, and modern

achievements of biology. It is shown that the combination of historical-scientific and evolutionary approaches contributes to the development of critical thinking, the formation of a scientific picture of the world and the professional readiness of future teachers to teach biology, chemistry and natural sciences in secondary education institutions. The results obtained can be used to improve the content and methods of teaching natural sciences in the system of training future teachers.

Key words: *scientific worldview, theory of evolution, history of natural science, critical thinking, natural science education, training of future teachers of natural sciences, biology teaching methodology, natural science picture of the world, higher education institution.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується стрімким зростанням наукових знань, розвитком біологічних досліджень, поширенням міждисциплінарних підходів та активним впровадженням інноваційних освітніх технологій. У таких умовах особливого значення набуває формування у майбутніх фахівців природничого профілю цілісного наукового світогляду, який забезпечує здатність до системного розуміння явищ живої природи, критичного аналізу наукової інформації та усвідомлення закономірностей розвитку біологічної науки. Особливо актуальною ця проблема є у процесі підготовки студентів спеціальностей Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), Середня освіта (Природничі науки), освітньо-професійних програм «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини, Хімія)» та «Середня освіта (Природничі науки)», які у майбутньому здійснюватимуть педагогічну діяльність і формуватимуть наукову картину світу в учнів закладів загальної середньої освіти.

Одним із ключових компонентів професійної підготовки майбутніх учителів біології, хімії та природничих наук є вивчення фундаментальних біологічних дисциплін, серед яких важливе місце посідає курс «Теорія еволюції». Саме ця дисципліна забезпечує глибоке розуміння закономірностей розвитку живої природи, еволюційних процесів, а також історичних етапів становлення біологічної науки та наукового мислення. Теорія еволюції виступає методологічною основою сучасної біології, оскільки об'єднує різні її галузі в єдину систему знань і пояснює походження та різноманітність органічного світу.

У контексті сучасної педагогічної освіти формування наукового світогляду майбутніх учителів природничих спеціальностей розглядається як один із пріоритетних напрямів їхньої професійної підготовки. Науковий світогляд передбачає не лише засвоєння системи біологічних знань, але й формування еволюційного мислення, здатності до наукового аналізу природних явищ, розуміння історичного розвитку науки та її ролі у формуванні сучасної наукової картини світу. Саме тому важливим завданням закладів вищої освіти є створення таких педагогічних умов, які сприятимуть інтеграції еволюційних знань і історико-наукового підходу у процесі навчання майбутніх учителів біології, хімії та природничих наук.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена також необхідністю вдосконалення змісту та методики викладання природничих дисциплін у системі вищої педагогічної освіти. У сучасній освітній практиці дедалі більшого значення набувають інтегративні підходи до навчання, які передбачають поєднання теоретичних знань, історико-наукового аналізу та практичного застосування наукових ідей. Інтегрований зміст дисципліни «Теорія еволюції» сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про розвиток біологічної науки, усвідомленню еволюційної парадигми як основи сучасного

природничого знання та розвитку їхнього наукового мислення.

Таким чином, формування наукового світогляду студентів природничих спеціальностей у процесі вивчення дисципліни «Теорія еволюції» є важливою педагогічною проблемою, що потребує наукового осмислення та методичного обґрунтування. Її розв'язання сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей та розвитку їхньої здатності формувати наукову картину світу в учнів сучасного закладу загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування наукового світогляду студентів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін є предметом дослідження багатьох сучасних педагогів, методистів і філософів освіти. У наукових працях розглядаються теоретичні засади формування наукової картини світу, роль природничих дисциплін у розвитку наукового мислення, а також педагогічні умови, що сприяють становленню світоглядних переконань майбутніх фахівців.

Значний внесок у дослідження проблеми формування наукового світогляду студентів зробили українські науковці, які розглядають цей процес як один із ключових компонентів професійної підготовки майбутніх учителів. Так, у роботі Ю.О. Зелінги обґрунтовано педагогічні умови та модель формування наукового світогляду майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей у закладах вищої освіти, а також доведено, що цей процес потребує комплексного поєднання фундаментальних наукових знань, методологічної підготовки та розвитку критичного мислення студентів [6].

Питання сутності та структури наукового світогляду також розглядаються у працях, присвячених формуванню природничо-наукової картини світу. Як ми зазначали раніше, науковий світогляд є складною системою знань, переконань і цінностей, яка визначає ставлення людини до навколишньої дійсності та формується у процесі засвоєння наукових знань і їхнього осмислення в контексті розвитку науки [5]. У цьому контексті важливу роль відіграють дисципліни природничого циклу, що забезпечують інтеграцію різних галузей знань і сприяють формуванню цілісного уявлення про закономірності розвитку природи.

У педагогічних дослідженнях також наголошується, що формування світоглядних уявлень студентів не відбувається автоматично внаслідок засвоєння навчального матеріалу, а потребує цілеспрямованого педагогічного впливу, системного підходу та інтеграції знань з різних дисциплін. Автор Школа О.В. зазначає, що ядром наукового світогляду виступає наукова картина світу, яка формується в результаті узагальнення знань окремих наук і забезпечує цілісне розуміння закономірностей розвитку природи та суспільства [8].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням ролі фундаментальних природничих -

дисциплін у формуванні наукового світогляду студентів. У працях Семенішеної Р.В., присвячених методиці викладання природничих наук, підкреслюється, що саме вивчення базових наукових теорій і закономірностей сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню наукових переконань і здатності до системного аналізу природних явищ [7]. Особливе місце серед таких дисциплін посідає теорія еволюції, яка об'єднує різні галузі біології та виступає методологічною основою сучасного біологічного знання.

Важливими для дослідження є також праці, присвячені історико-науковому підходу у вивченні природничих дисциплін. У сучасній педагогічній літературі підкреслюється, що аналіз історії розвитку наукових ідей сприяє глибшому розумінню сутності наукових теорій, логіки їх становлення та розвитку. Дослідження історії природничих наук дозволяє студентам усвідомити еволюцію наукових поглядів, взаємозв'язок між науковими відкриттями та суспільним розвитком, а також значення наукового пізнання у формуванні світоглядних орієнтирів.

Питання формування наукового світогляду також розглядалися в історико-педагогічних дослідженнях, де аналізується розвиток університетської освіти та роль академічного середовища у становленні наукових переконань студентів. Автор Бронішевська О.В. підкреслює, що університетська освіта традиційно виконувала важливу світоглядну функцію, сприяючи формуванню у студентів наукового способу мислення та усвідомлення ролі науки у суспільному розвитку [2].

Разом із тим аналіз наукових джерел свідчить, що, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема формування наукового світогляду студентів у процесі вивчення конкретних біологічних дисциплін, зокрема «Теорії еволюції», потребує подальшого наукового осмислення. Недостатньо дослідженими залишаються питання змісту цього курсу у професійній підготовці майбутніх учителів природничих спеціальностей та їхнього впливу на формування еволюційного мислення, критичного мислення та цілісної наукової картини світу.

Таким чином, аналіз сучасних наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблема формування наукового світогляду студентів залишається актуальною для педагогічної науки і потребує подальшого дослідження, зокрема в контексті інтеграції еволюційних та історико-наукових знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі навчальної дисципліни «Теорія еволюції» у процесі формування наукового світогляду студентів природничих спеціальностей, а також визначення педагогічних та методичних підходів, що сприяють розвитку еволюційного мислення, наукової картини світу та професійної готовності майбутніх учителів до викладання природничих дисциплін у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування наукового світогляду студентів природничих спеціальностей у процесі професійної підготовки є важливим завданням сучасної педагогічної освіти. Одним із ключових чинників цього процесу виступає вивчення дисципліни «Теорія еволюції», яка забезпечує засвоєння фундаментальних біологічних знань, розвиток еволюційного мислення та формування цілісної наукової картини

світу [11]. Зміст цієї дисципліни охоплює комплекс теоретичних і практичних питань, пов'язаних із закономірностями розвитку живої природи, історією становлення біологічної науки та методологічними основами еволюційного вчення.

Вивчення курсу «Теорія еволюції» розпочинається з розгляду загальних уявлень про біологічну еволюцію як об'єктивний процес історичного розвитку органічного світу. На початковому етапі студенти ознайомлюються з сутністю еволюції, її предметом та основними доказами, що підтверджують еволюційний розвиток живих організмів. Особлива увага приділяється обґрунтуванню еволюції даними різних наук – палеонтології, порівняльної анатомії, ембріології, біогеографії, генетики та молекулярної біології [1]. Такий міждисциплінарний підхід сприяє формуванню у студентів системного бачення розвитку живої природи та розуміння єдності біологічного знання.

Важливим етапом формування наукового світогляду є ознайомлення студентів із історією розвитку еволюційних ідей. У межах теми, присвяченої розвитку уявлень про еволюцію в додарвінівський період, аналізуються ідеї античних мислителів щодо єдності та розвитку природи, особливості розвитку природознавства в епоху Середньовіччя та Відродження, а також становлення еволюційних поглядів у XVIII – на початку XIX століття [1]. Вивчення цих питань дозволяє студентам усвідомити історичну обумовленість розвитку наукових ідей, зрозуміти логіку становлення біологічної науки та значення історичного контексту у формуванні наукового світогляду.

Особливе місце у курсі посідає вивчення еволюційного вчення Ж.Б. Ламарка, який одним із перших сформулював цілісну концепцію еволюційного розвитку органічного світу [10]. Аналіз його наукової діяльності, основних положень теорії та історичного значення дозволяє студентам простежити еволюцію наукових поглядів на розвиток живої природи та зрозуміти роль попередніх наукових концепцій у становленні сучасної еволюційної теорії.

Ключовим етапом вивчення дисципліни є розгляд еволюційного вчення Чарльза Дарвіна, яке стало основою сучасної біологічної науки [4]. У процесі навчання студенти знайомляться з передумовами формування дарвінізму, основними положеннями теорії природного добору, а також історією розвитку та трансформації дарвінізму. Особлива увага приділяється аналізу таких понять, як боротьба за існування, природний добір, спадкова мінливість, адаптація та видоутворення [9]. Розгляд кризи дарвінізму наприкінці XIX – на початку XX століття та формування синтетичної теорії еволюції дозволяє студентам усвідомити розвиток еволюційного вчення в контексті нових наукових відкриттів у галузі генетики, популяційної біології та молекулярної біології [12].

Важливим компонентом формування наукового світогляду студентів є вивчення основних етапів хімічної та біологічної еволюції. У межах цієї теми розглядається хронологія розвитку Землі, сучасні гіпотези походження життя, особливості хімічного та біологічного етапів еволюції. Студенти аналізують основні шляхи еволюції рослин і тварин, а також закономірності формування адаптацій у процесі історичного розвитку органічного світу. Вивчення цих питань сприяє формуванню у студентів уявлення

про складність і багатогранність еволюційних процесів [9].

Значна увага в курсі приділяється розгляду рівнів організації живої матерії та проблеми походження життя на Землі. Аналіз основних властивостей живого, молекулярно-генетичного, онтогенетичного, популяційно-видового та екосистемного рівнів організації життя дозволяє студентам сформувати цілісне уявлення про структуру та функціонування біологічних систем. У межах цієї теми також розглядаються гіпотези походження еукаріотичних клітин, що сприяє розширенню наукових уявлень студентів про ранні етапи еволюції життя [12].

Наступним важливим етапом є вивчення мікро-еволюційних процесів, які лежать в основі еволюційних змін у популяціях. Студенти знайомляться з поняттям популяції як елементарної одиниці еволюції, аналізують її еколого-генетичні характеристики та роль у процесах видоутворення. Особлива увага приділяється вивченню генетичних основ еволюції, форм спадкової мінливості, генетичних процесів у популяціях та ролі мутаційного процесу у формуванні генетичної різноманітності [11].

Важливим елементом еволюційного процесу є дія елементарних еволюційних факторів, серед яких мутації, популяційні хвилі, ізоляція та природний добір. У процесі навчання студенти аналізують механізми впливу цих факторів на генетичну структуру популяцій та їхню роль у формуванні нових видів. Особливе значення має розгляд боротьби за існування як передумови природного добору та різних форм взаємодії організмів із навколишнім середовищем [9].

Центральне місце у курсі посідає вивчення природного добору як рушійної сили еволюції. Студенти знайомляться з передумовами та механізмами дії природного добору, аналізують його основні форми та приклади прояву у природі. Розгляд творчої ролі природного добору у формуванні нових адаптацій дозволяє усвідомити його значення у процесі історичного розвитку органічного світу [4].

Важливим етапом формування еволюційного мислення є вивчення проблеми виду та видоутворення. У процесі навчання студенти аналізують історію розвитку уявлень про вид, сучасні критерії виду, його структуру та механізми виникнення нових видів. Розгляд основних шляхів видоутворення дозволяє зрозуміти механізми формування біологічного різноманіття [12].

Подальше поглиблення еволюційних уявлень студентів відбувається під час вивчення макроеволюції та її закономірностей. У межах цієї теми розглядаються еволюція філогенетичних груп, правила еволюції та основні напрямки історичного розвитку організмів. Особливе місце посідає тема походження людини, яка розкриває етапи антропогенезу та місце людини в системі органічного світу [11].

Завершальним етапом вивчення дисципліни є розгляд практичного та наукового значення еволюційної теорії. Студенти аналізують роль еволюційного підходу у розвитку медицини, сільського господарства, охорони довкілля та інших галузей діяльності людини. Особлива увага приділяється методологічному значенню еволюційної теорії як основи сучасної біологічної науки та важливого елементу формування наукового світогляду [3].

Таким чином, зміст дисципліни «Теорія еволюції» спрямований на формування у студентів

системного розуміння закономірностей розвитку живої природи, розвиток еволюційного мислення та становлення цілісної наукової картини світу. Інтеграція еволюційних і історико-наукових знань у процесі навчання сприяє підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх учителів та формуванню їхньої готовності до реалізації світоглядної функції природничої освіти у сучасному закладі загальної середньої освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напрямку. Отже, аналіз теоретичних засад і змісту навчальної дисципліни «Теорія еволюції» дає підстави стверджувати, що вона відіграє важливу роль у формуванні наукового світогляду майбутніх учителів природничих спеціальностей. Еволюційна теорія виступає однією з фундаментальних концепцій сучасної біологічної науки, яка забезпечує цілісне розуміння закономірностей розвитку живої природи, єдності органічного світу та місця людини в системі живих організмів. У процесі її вивчення студенти засвоюють наукові уявлення про походження і розвиток життя, механізми мікро- та макроеволюції, роль спадковості, мінливості та природного добору в еволюційному процесі.

Встановлено, що зміст дисципліни «Теорія еволюції», який охоплює історію формування еволюційних ідей, еволюційне вчення Ж.-Б. Ламарка, теорію природного добору Ч. Дарвіна, становлення синтетичної теорії еволюції, генетичні основи еволюційного процесу, проблеми видоутворення, макроеволюції та антропогенезу, сприяє розвитку наукового мислення студентів, формуванню у них системного бачення біологічних процесів та розумінню взаємозв'язків між різними рівнями організації живого. Особливе значення має історико-науковий підхід до викладання еволюційного вчення, який дозволяє простежити еволюцію наукових ідей, критично осмислити наукові концепції та сформувати у студентів здатність до наукового аналізу.

Ефективне формування наукового світогляду майбутніх учителів природничих дисциплін потребує використання сучасних педагогічних технологій, зокрема проблемного навчання, інтерактивних методів, аналізу наукових джерел, кейс-методу, дискусій та дослідницьких завдань. Застосування таких підходів сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього критичного мислення, формуванню здатності до наукового аргументування та усвідомлення значення еволюційної теорії як методологічної основи сучасної біології.

Таким чином, дисципліна «Теорія еволюції» є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх учителів біології, хімії, природничих наук та інших природничих спеціальностей, оскільки забезпечує формування наукового світогляду, системного мислення, розуміння закономірностей розвитку живої природи та методологічних засад біологічної науки.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробленні та впровадженні інноваційних методик викладання еволюційної біології у закладах вищої освіти, удосконаленні змісту навчальних курсів із урахуванням сучасних досягнень біологічної науки, а також у дослідженні ефективності міждисциплінарного підходу до формування наукового світогляду студентів. Важливим напрямом подальших досліджень є також вивчення можливостей інтеграції дисциплін «Теорія еволюції»,

«Історія біології», «Генетика», «Екологія» та «Біологія людини» з метою формування цілісного наукового бачення розвитку живої природи та підготовки майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах сучасної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бровдій В. М. Еволюційне вчення : підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2013. 336 с.
2. Бронішевська О.В. Формування наукового світогляду студентів в університетах Наддніпрянської України XIX – 20-х років XX століття : дис. ... доктора філософії : 01 Освіта/Педагогіка; 011 Освітні педагогічні науки; наук. керівник Чумак Микола Євгенійович; Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 204 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0e27b77e-efc9-46d8-9f8b-114260f34720/content>
3. Гомля Л. М. Еволюційне вчення. Навчальний посібник для студентів біологічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Полтава: АСМІ, 2011. 136 с. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3290/1/Gomelja.pdf>
4. Дарвін Ч. Походження видів шляхом природного відбору. Львів : Піраміда, 2009. 548 с.
5. Дефорж Г.В. Особливості формування наукового світогляду майбутніх вчителів природничих дисциплін. Збірник тез доповідей за матеріалами міжнародної науково-методичної конференції «Технологічне забезпечення STEM-освіти в умовах підготовки фахівця природничо-математичного напрямку» присвяченої 105-й річниці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 26-27 жовтня 2023 року, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2023. С.53-55. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1PpHT4Zu93dIgGT46GrXxDO1GQbiZ8XnR>
6. Зелінга Ю.О. Педагогічні умови формування наукового світогляду майбутніх учителів природничо-математичних спеціальностей. *Вісник науки та освіти (Серія «Педагогіка»): журнал*. 2024. № 5(23) 2024. С. 960-971. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/12090/12151>
7. Семенишена Р.В. Формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів у вивченні фізики. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 3 : Фізика і математика у вищій і середній школі* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 17. С. 27-32. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/81508e64-093e-495d-9229-8626799a64f9/content>
8. Школа О.В. Проблеми формування і діагностики наукового світогляду майбутніх учителів фізики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2019. Вип. 3. С.423-431. URL: <https://dspace.bdu.org.ua/server/api/core/bitstreams/b9146381-eb14-402b-a485-737fac005216/content>
9. Futuyma D., Kirkpatrick M. Evolution. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc., Publishers, 4th ed., 2017. 594 p. URL: https://openlibrary.org/books/OL38579842M/Evolution_Fourth_Edition
10. Lamarck J.-B. Zoological Philosophy. Chicago : University of Chicago Press, 1984. 453 p. URL: https://openlibrary.org/works/OL1107237W/Philosophie_zoologique
11. Mayr E. What Evolution Is. New York : Basic Books. 2001. 318 p. URL: https://www.academia.edu/25678256/What_evolution_is
12. Ridley M. Evolution. Malden, Mass. Oxford : Blackwell Science; 3rd ed. 2004. 751 p. URL: https://www.academia.edu/35307725/Evolution_Mark_Ridley_pdf

REFERENCES

1. Brovdii, V.M. (2013). *Evolutsiine vchennia: pidruchnyk* [Evolutionary teaching: a textbook]. Kyiv: VTs «Akademii». 335 s. [in Ukrainian]
2. Bronishevska, O.V. (2023). *Formuvannia naukovoho svitohliadu studentiv v universytetakh Naddniproianskoi Ukrainy 19 – 20-kh rokiv 20 stolittia : dys. ... doktora filosofii* [Formation of the scientific worldview of students in universities of the Dnieper Ukraine in the 19th and 20th centuries: dissertation ... of the Doctor of Philosophy]. Kyiv: UDU imeni Mykhaila Drahomanova. 204 s. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0e27b77e-efc9-46d8-9f8b-114260f34720/content> [in Ukrainian]
3. Homlia, L.M. (2011). *Evolutsiine vchennia. Navchalnyi posibnyk dlia studentiv biolohichnykh spetsialnostei vyshchyykh navchalnykh zakladiv* [Evolutionary teaching. Study guide for students of biological specialties of higher educational institutions]. Poltava: ASMI. 136 s. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/3290/1/Gomelja.pdf> [in Ukrainian]
4. Darwin, Ch. (2009). *Pokhodzhennia vydiv shliakhom pryrodnoho vidboru* [On the Origin of Species by Means of Natural Selection]. Lviv : Piramida. 548 s. [in Ukrainian]
5. Deforzh, H.V. (2023). *Osoblyvosti formuvannia naukovoho svitohliadu maibutnykh vchyteliv pryrodnychyykh dystsyplin* [Peculiarities of the formation of the scientific worldview of future teachers of natural sciences]. *Zbirnyk tez dopovidei za materialamy mizhnarodnoi naukovo-metodychnoi konferentsii «Tekhnolohichne zabezpechennia STEM-osvity v umovakh pidhotovky fakhivtsia pryrodnycho-matematychnoho napriamu»*. Kamianets-Podilskyi, KPNU imeni Ivana Ohienka. S. 53-55. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1PpHT4Zu93dIgGT46GrXxDO1GQbiZ8XnR> [in Ukrainian]
6. Zelinha, Yu.O. (2024). *Pedahohichni umovy formuvannia naukovoho svitohliadu maibutnykh uchyteliv pryrodnycho-matematychnyykh spetsialnostei* [Pedagogical conditions for the formation of a scientific worldview of future teachers of natural sciences and mathematics specialties]. *Visnyk nauky ta osvity (Serii «Pedahohika»): zhurnal*. № 5(23). S. 960-971. URL: <https://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/12090/12151> [in Ukrainian]
7. Semenishena, R.V. (2016). *Formuvannia naukovoho svitohliadu studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv u vyvchenni fizyky* [Formation of scientific worldview of students of higher educational institutions in the study of physics]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 3 : Fizyka i matematika u vyshchii i serednii shkoli* : zb. nauk. prats. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova, Vyp. 17. S. 27-32. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/81508e64-093e-495d-9229-8626799a64f9/content> [in Ukrainian]
8. Shkola, O.V. (2019). *Problemy formuvannia i diahnostryky naukovoho svitohliadu maibutnykh uchyteliv fizyky* [Problems of forming and diagnosing the scientific worldview of future physics teachers]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*. Berdiansk: BDPU. Vyp. 3. S. 423-431. URL: <https://dspace.bdu.org.ua/server/api/core/bitstreams/b9146381-eb14-402b-a485-737fac005216/content> [in Ukrainian]
9. Futuyma, D., Kirkpatrick, M. (2017). *Evolution*. Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, Inc., Publishers, 4th ed. 594 p. URL: https://openlibrary.org/books/OL38579842M/Evolution_Fourth_Edition [in English].
10. Lamarck, J.-B. (1984). *Zoological Philosophy*. Chicago : University of Chicago Press. 453 p. URL: https://openlibrary.org/works/OL1107237W/Philosophie_zoologique [in English]
11. Mayr, E. (2001). *What Evolution Is*. New York : Basic Books. 318 p. URL: https://www.academia.edu/25678256/What_evolution_is [in English]
12. Ridley, M. (2004). *Evolution*. Malden, Mass. Oxford : Blackwell Science; 3rd ed. 751 p. URL: https://www.academia.edu/35307725/Evolution_Mark_Ridley_pdf [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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, історія медицини, громадське здоров'я, методика навчання природничих дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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, history of medicine, public health, teaching methods of natural sciences.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 373.3:37.014.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-17-22

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

КЛЮЧОВІ ТРЕНДИ ОНОВЛЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті актуалізовано проблему реалізації шкільної реформи в Україні з урахуванням військового стану та поглиблення кризової ситуації в суспільстві. Початкову освіту розглянуто як важливу ланку системи освіти та складник загальнодержавного освітнього проєкту – Нової української школи.

Виокремлено ключові тенденції оновлення початкової освіти, до яких віднесено: компетентнісний підхід, інтегроване навчання, STEM-освіту, персоналізоване навчання, соціально-емоційне навчання.

Компетентнісний підхід розглядається як нова освітня парадигма, що забезпечує органічне поєднання традиційної й інноваційної системи освіти.

Базовою категорією для неї вважається поняття «компетентність», яке тлумачиться як особистісне утворення, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини та означає здатність застосовувати набуті знання для розв'язання життєво важливих проблем. Перелік ключових компетентностей встановлюється Державним стандартом початкової освіти та є обов'язковим для виконання закладами загальної середньої освіти.

Зазначено, що інтегроване навчання передбачає відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного і всебічного вивчення важливих наскрізних тем. Особливою актуальності для початкової освіти набула ідея інтеграції різнопредметних знань. Ефективними формами інтегрованого навчання в початковій школі виступають: інтегровані освітні галузі, інтегровані навчальні предмети, інтегровані навчальні курси, інтегровані уроки, міжпредметні навчальні проєкти тощо.

STEM-освіта є одним із важливих трендів розвитку української освітньої системи. Вона надає можливість реалізувати інтегрований, міждисциплінарний і проєктний підходи до навчання, обґрунтовано розвиває здібності до аналітичної, дослідницької роботи, експериментування та критичного мислення.

Персоналізація навчання передбачає адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб, інтересів та стилю навчання кожного учня. Широко можливе навчання передбачає адаптацію навчального процесу надає штучний інтелект, зокрема: адаптивне навчання, зворотний зв'язок, автоматизація рутинних завдань тощо. Персоналізоване навчання в початковій школі застосовується здебільшого в умовах інклюзивного навчання.

Соціально-емоційне навчання (Social Emotional Learning) в початковій школі підтримує позитивний емоційний клімат, сприяє зниженню рівня конфліктності та підвищенню стресостійкості, що дозволяє дітям адаптуватися до змін та долати складні життєві ситуації з мінімальними психоемоційними втратами.

Ключові слова: початкова освіта, компетентності, компетентнісний підхід, інтегроване навчання, STEM-освіта, персоналізоване навчання, соціально-емоційне навчання.

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

KEY TRENDS IN PRIMARY EDUCATION RENOVATION

The article highlights the issue of implementing school reform in Ukraine under the conditions of martial law and the deepening crisis situation in society. Primary education is considered as an important component of the national education system and a key element of the nationwide educational reform known as the New Ukrainian School.

The study identifies the key trends in the modernization of primary education, including the competency-based approach, integrated learning, STEM education, personalized learning, and social-emotional learning.

The competency-based approach is viewed as a new educational paradigm that ensures an organic combination of traditional and innovative educational practices. Its core category is the concept of “competence,” which is interpreted as a personal formation manifested through active independent actions and reflecting the ability to apply acquired knowledge to solve real-life problems. The list of key competencies is defined by the State Standard of Primary Education and is mandatory for all general secondary education institutions.

Integrated learning involves the selection and combination of educational material from different subjects in order to ensure a holistic and comprehensive study of cross-cutting topics. In primary education, the idea of integrating knowledge from different disciplines has

gained particular relevance. Effective forms of integrated learning include integrated educational areas, integrated subjects and courses, integrated lessons, and interdisciplinary educational projects.

STEM education is identified as one of the important trends in the development of the Ukrainian educational system. It enables the implementation of integrated, interdisciplinary, and project-based approaches to learning and promotes the development of analytical thinking, research skills, experimentation, and critical thinking.

Personalized learning involves adapting the educational process to the individual needs, interests, and learning styles of each student. Artificial intelligence provides broad opportunities for personalizing the learning process, including adaptive learning, feedback systems, and the automation of routine tasks. In primary education, personalized learning is most often implemented in inclusive education settings.

Social-emotional learning in primary school contributes to the development of a positive emotional climate, reduces the level of conflicts, and increases stress resilience. This approach helps children adapt to changes and cope with difficult life situations with minimal psycho-emotional losses.

Key words: primary education, competencies, competency-based approach, integrated learning, STEM education, personalized learning, social-emotional learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Реформування шкільної освіти в Україні відбувається в складних умовах: пандемія, військова загроза, побутові та економічні негаразди – усе це негативно впливає на морально-психологічний стан населення. Але, незважаючи на труднощі, в країні реформуються всі ланки освіти: учасники освітнього процесу успішно адаптуються до нових умов життя і навчання, активно впроваджуються в освітній процес інноваційні технології, удосконалюється дизайн закладів освіти, відбувається професійний розвиток педагогічних працівників, розширюються можливості отримання повноцінної освіти для різних категорій населення. Водночас, виникають нові освітні тренди, які потребують негайного і конструктивного розроблення шляхом спільних зусиль науковців та вчителів-практиків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. З-поміж численних публікацій, присвячених питанням компетентнісного підходу в шкільній освіті, зокрема в початковій, заслуговують на увагу наукові праці Т. Байбари, Н. Бібік, Л. Ващенко, А. Кондратьєва, В. Мартиненко, О. Овчарук, О. Онопрієнко, О. Пометун, О. Савченко та ін. Питаннями інтегративного підходу в початковій освіті займаються вчені М. Арцишевська, І. Большакова, О. Любарська, О. Мариновська, Л. Ніколенко, О. Сакалюк, О. Сокурєнко, Л. Стефунько, О. Рибачук та ін. Проблеми STEM-освіти досліджують В. Андрієвська, С. Доценко, С. Іванов, Ю. Кравченко, І. Потапенко, М. Росток, Н. Сороко, М. Швардак. Особливості персоналізованого навчання в закладах загальної середньої досліджують О. Саган, С. Якубов, В. Ялліна. Розвитком проблеми соціально-емоційного навчання в Україні опікуються Н. Басюк, Т. Водолазська, Н. Дужик, О. Елькін, Г. Жулінська, О. Ковальчук, О. Масалітіна, О. Матвієнко, В. Панченко, Г. Розлуцька, М. Химич, Г. Ябурова та ін.

Мета статті – дослідження ключових освітніх трендів, які забезпечують оновлення початкової освіти в умовах реалізації концепції Нової української школи. Для досягнення мети використано результати досліджень вітчизняних авторів, що розкривають проблеми реформування освітньої галузі в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на велику різноманітність сучасних тенденцій, що виникли та продовжують з'являтися на ґрунті реформування освіти в Україні, до ключових трендів початкової освіти віднесемо ті, що стосуються процесу навчання в початковій школі: *компетентнісне навчання, інтегроване навчання, STEM-навчання, персоналізоване навчання, соціально-емоційне навчання*

1. Компетентнісний підхід до навчання

В останні десятиліття педагогічний тезаурус збагатився поняттями, пов'язаними з компетент-

нісним підходом в освіті. Зокрема, поняття «компетентність» розглядається як «здатність застосовувати набуті знання, уміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини» [3, с. 24].

В. Федяєва вважає, що компетентнісний підхід – це не нова освітня парадигма, тому він має розглядатися в контексті історизму й сьогодення, а точніше – інтеграції традиційної й інноваційної системи освіти. Саме таке тлумачення (розуміння) дає можливість констатувати, що традиційний складник забезпечує глибокі теоретичні знання, а інноваційний – сприяє реалізації творчих здібностей та особистісного потенціалу і забезпечує подальше вдосконалення освіти на різних етапах організації освітнього процесу. Що не стосується школи, то є доречним доповнення такої роботи широкою палітрою позаурочної, виховної та позашкільної діяльності через зосередження уваги на практичному аспекті отриманих знань [13, с. 16].

На думку М. Гречини, поняття «компетентнісний підхід» означає, що освітній процес направлений на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей. Така траєкторія навчання сприяє формуванню цілого комплексу компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо). Ці компетентності здобувають учні під час навчання в закладі освіти. Це в подальшому поступово сприяє відмові від традиційної форми освіти, що формувала знансєвий підхід до навчання. Натомість нова модель навчання передбачає зосередження не на накопиченні знань, умінь і навичок, а здатності їх застосовувати і творчо діяти у різних життєвих ситуаціях.

Компетентнісне навчання вимагає від педагога кардинально змінити підхід до викладання свого предмета. Тепер педагог є організатором освітньої діяльності, а учні – здобувачами освіти. Модель їхньої поведінки теж має змінюватись – від пасивного засвоєння знань до активної самостійної і дослідницької діяльності [1].

Оновлений Державний стандарт початкової освіти (2025) містить ключові компетентності, які повинні набути учні в початковій школі. Зокрема, громадянська та соціальна компетентність передбачає: «... життєву стійкість, здатність діяти в нових непередбачуваних обставинах, рефлексію, підтримку власного фізичного і ментального здоров'я, емпатію, готовність співпрацювати, домовлятися і мирно розв'язувати конфлікти; піклування про особистий і соціальний добробут, формування уявлень про власне майбутнє» [2].

2. Інтеграція та STEM-орієнтація навчання

Реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів, навчальних тем і проблем і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний підхід в напрямку розробки інтегрованих підручників, впровадження інтегрованих курсів, проведення інтегрованих уроків та використання системи інтегрованих навчальних завдань.

Під «інтегрованим навчанням» розуміють навчання, яке базується на комплексному підході до навчально-виховної діяльності і передбачає відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного і всебічного вивчення важливих наскрізних тем. Ефективними формами інтегрованого навчання виступають: інтегровані освітні галузі, інтегровані навчальні предмети, інтегровані навчальні курси, інтегровані уроки, міжпредметні та проблемні навчальні проєкти, інтегровані позаурочні заходи, інтегровані тематичні місячники, тижні, дні [10, с. 413].

Особливої актуальності набувають ідеї інтеграції різнопредметних знань в освітньому процесі початкової школи, оскільки молодшим школярам властиве цілісне сприйняття об'єктів та явищ навколишнього світу. Послідовність етапів реалізації міжпредметної інтеграції змісту початкової освіти передбачає застосування міжпредметних зв'язків на уроках суміжних дисциплін на основі репродуктивної діяльності та елементів проблемності, формування міжпредметних навчальних проблем і самостійний пошук учнями шляхів їх розв'язання, організацію систематичного проблемного навчання на основі вирішення ускладнених міжпредметних проблем усередині інтегрованого курсу [12, с. 110].

Одним із актуальних напрямів інноваційного розвитку природничо-математичної освіти в Україні є STEM-орієнтований підхід до навчання. Такий підхід посилює дослідний і науково-технологічний потенціал школярів, розвиває навички критичного, інноваційного та творчого мислення, комунікації та командної роботи. STEM-підхід упроваджується на всіх рівнях освіти, у тому числі початкової.

STEM-освіта є одним із важливих трендів розвитку української освітньої

системи. Вона надає можливість реалізувати інтегрований, міждисциплінарний і проєктний підхід до навчання, обґрунтовано розвиває здібності до аналітичної, дослідницької роботи, експериментування та критичного мислення, вміння застосовувати науково-технічні знання у реальному житті, активізує розвиток креативності та інноваційного потенціалу здобувачів освіти [8, с. 6].

В учнів початкових класів STEM-освіта формує:

– *Критичне мислення*. Діти вчать аналізувати, ставити запитання і самостійно знаходити відповіді.

– *Креативність*. Це нові ідеї, винаходи та свіжий підхід до розв'язання задач. Діти вчать мислити нестандартно.

– *Вміння працювати у команді*. Більшість STEM-завдань розраховані на співпрацю, передбачають розподіл обов'язків, потребують взаємодопомоги та взаєморозуміння.

– *Емоційний інтелект*. Здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, розуміти стани та впливати на емоції інших людей.

– *Технічну грамотність*. Знання у сфері технологій, програмування, робототехніки та інженерії реально відкривають шлях у майбутнє.

– *Здатність до розв'язання проблем*. Діти вчать самостійно вирішувати практичні завдання, шукати вихід зі складних ситуацій.

STEM-навчання – це діяльність, коли учні й учениці виконують роль науковців / науковиць, які спостерігають явища навколишнього світу, та знаходять розв'язання проблем. Це також може означати, що учнівство шукає закономірності, ставить запитання та відповідає на них, а також використовує свої ресурси для пошуку відповідей. STEM може мати вигляд наукового експерименту або проєктного завдання і об'єднувати вивчення погоди, космічного простору та життя рослин, а також вивчення програмування, побудови конструкцій, графіків або проєктування зображень [7, с. 27].

3. Персоналізація навчання

За визначенням С. Якубова, персоналізоване навчання (далі – ПН) позиціонується як особистісно-спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення учня і доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються *відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання*.

Дослідник виокремлює базові компоненти персоналізованого навчання та вказує на їхню роль в освітньому процесі.

• ПН пропонує надавати гнучкі умови щодо обсягу, місця й часу навчання, яке здійснюється поза класною кімнатою. Це має на меті здійснення навчання, спрямованого на учня, де освітній процес прив'язаний до потреб кожного, його переваг чи хиб та/або зацікавлень.

• ПН передбачає, що учні мають доступ до кількох рівнів і варіантів оцінювання (наприклад, тести з кількома варіантами відповідей, усні опитування або рубрики на основі виконаного проєкту), щоб висловити свої ідеї та продемонструвати здобуті навички. Це має на меті здійснення етапу демонстрації навчального прогресу в умовах, коли учні прогресують у власному темпі, відповідно до виявлених здібностей і докладених зусиль.

• ПН передбачає забезпечення учнів постійним доступом до інтерактивного навчального контенту і їхніх персональних навчальних планів (ПНП). Це потрібно для надання учневі елементів керування навчальним процесом, де всі учні постійно контролюють свої навчальні досягнення й беруть відповідальність за власне навчання [14, с. 18].

Концепція Нової української школи передбачає впровадження персоналізованого навчання, яке спрямоване на забезпечення індивідуального підходу до кожного учня та розвиток ключових компетентностей. Відповідно до компетентнісного підходу вчителі адаптують навчальний процес під індивідуальні потреби учнів, забезпечуючи розвиток їхніх сильних сторін та підтримку в тих сферах, де потрібна додаткова допомога. Вони відіграють динамічну і багатогранну роль порівняно з традиційним навчанням. Тут роль вчителя має бути розширена до тьютора та наставника, який співпрацює з іншими вчителями, адміністрацією, психологами, щоб створювати та коригувати індивідуальні освітні маршрути [15, с. 18].

Персоналізоване навчання – це інноваційний підхід в освіті, який передбачає адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб, інтересів та стилю навчання кожного учня. На відміну від традиційного навчання, де всі учні вивчають один і

той самий матеріал, персоналізоване навчання дає змогу кожному учню рухатися власним темпом, вибирати теми, які його цікавлять, і розвивати свої сильні сторони. Цей підхід базується на ідеї, що кожна людина унікальна і потребує індивідуального підходу до навчання [9, с. 38].

О. Саган стверджує, що штучний інтелект (ШІ), як сучасний цифровий тренд, надає широкі можливості для персоналізації навчального процесу, а саме: освітній процес стає більш гнучким, адаптивним і орієнтованим на потреби кожного учня, що підвищує ефективність навчання та рівень мотивації.

До таких можливостей дослідниця відносить:

1. *Адаптивне навчання.* Це досягається завдяки тому, що застосунки штучного інтелекту дають змогу кожному здобувачеві рухатися у власному темпі, не прив'язуючись до загальної програми. ШІ може допомагати вчителям створювати індивідуальні навчальні плани для кожного учня. Завдання автоматично підбираються відповідно до рівня знань, що дає змогу уникнути як перевантаження, так і нудьги. Разом із цим ШІ може генерувати навчальні матеріали, які відповідають інтересам і стилю навчання кожного учня. Застосунки ШІ дають змогу створювати інтерактивні ігри та симуляції, які роблять навчання більш цікавим та ефективним. Деякі системи ШІ вже здатні розпізнавати емоції учнів за допомогою аналізу їхньої мови та міміки, що дає змогу вчителям надавати більш ефективну підтримку.

2. *Зворотний зв'язок у реальному часі,* який забезпечується через систему інтерактивних вправ, аналіз помилок здобувачів і надання детальних пояснень для кращого розуміння матеріалу. ШІ може аналізувати великі обсяги даних про успішність здобувача, його стиль навчання, інтереси та мотивацію. Завдяки цьому педагог може своєчасно виявити труднощі, з якими стикається учень, і надати йому додаткову підтримку.

3. *Автоматизація рутинних завдань,* таких як ведення журналів, складання розкладів, перевірка домашніх завдань і т.д. ШІ-системи постійно навчаються на нових даних, що дає їм змогу ставати все більш ефективними і швидко адаптуватися до нових навчальних програм і вимог [Там само, с. 39].

С. Миронова відзначає, що персоналізоване навчання в початковій школі застосовується здебільшого в умовах інклюзивного навчання, оскільки дітям з особливими освітніми потребами необхідний індивідуальний психолого-педагогічний супровід та допомога команди професіоналів. Дослідниця вважає, що для розуміння сутності персоналізованого навчання в інклюзивному класі доцільно розмежувати три близькі за призначенням, але відмінні за змістом поняття, які часто вживаються як синоніми: індивідуалізація, диференціація та персоналізація навчання. *Індивідуалізація навчання* – це організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів під час застосування загальних форм і методів навчання. *Диференціація* передбачає об'єднання учнів у групи на підставі схожості їхніх індивідуальних особливостей та організацію навчання в межах цих груп. *Персоналізація навчання* торкається не лише когнітивної сфери, але й охоплює емоційний розвиток дитини, її мотивацію, інтереси, самооцінку та здатність до самоорганізації пізнання [5].

4. Соціально-емоційне навчання

Молодший шкільний вік характеризується посиленою емоційністю та потребою знайти своє місце в соціумі. Діти проявляють емоційну чутливість до навколишнього світу, в них активно розвиваються інтелектуальні здібності. Вони починають розуміти та усвідомлювати свої емоційні стани, контролювати дії та вчинки. Водночас, вони проявляють співчуття по відношенню до інших людей, у них розвивається здатність розуміти їхній внутрішній світ. Діти намагаються аналізувати складні емоційні стани та адекватно оцінювати поведінку інших людей. Розуміння емоційної сфери дозволяє будувати успішне спілкування з ними вдома, в школі, в громадських місцях. Завдяки цьому, діти усвідомлюють свою нову соціальну роль у суспільстві, що впливає на їхню самооцінку і взаємини з дорослими та однолітками. Тому молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим для соціально-емоційного розвитку та навчання.

Вперше термін «соціально-емоційне навчання» (SEL, укр. СЕН) був оприлюднений у 1994 році науковцями Інституту Фетцера (США). На підтримку соціально-емоційного навчання у цьому ж році було створено CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) – Асоціацію для академічного, соціального та емоційного навчання. Це міжнародна науково-практична організація, в межах якої розробляються й втілюються в освітні заклади програми й стратегії соціально-емоційного навчання. дітей, учнівства і студентства. На сьогодні відомо більше 200 існуючих програм соціально-емоційного навчання, розроблених провідними науковцями й практиками не тільки з США, але й з інших країн світу.

Програма соціально-емоційного навчання розглядалась фахівцями як освітня реформа, шлях виходу освітньої системи з тривалої кризи. Її основна ідея – розвиток базових людських цінностей, соціальних і емоційних навичок в дітей і молоді, який допоможе досягти успіху в школі, кар'єрі, житті. Її основна мета – покращення показників успішності, профілактика та зменшення психічних і поведінкових проблем, зниження випадків булінгу, небажаної агресії, створення атмосфери партнерства й взаємної поваги між учнями та вчителями, отримання радості від навчання.

Програма соціально-емоційного та етичного навчання (Social Emotional and Ethical Learning) базується на ідеях, розроблених американським психологом і науковим журналістом Деніелем Гоулманом. Вона є засобом розвитку «м'яких навичок» або «soft skills». Такі навички включають у себе вміння ефективно спілкуватися, відчувати співпереживання як до себе, так і до інших, контролювати власні емоції, співпрацювати в команді, виявляти креативність та критичне мислення, а також демонструвати лідерські якості та розуміння інших аспектів цього навчання. Ця програма сприяє формуванню в учнів свідомості, співпереживання та активної участі. На практиці, це означає набір вправ, які можна включати в уроки або проводити як окремі сесії навчання [6, с. 49–50].

Популяризацією СЕН та СЕЕН в Україні займається Громадська Організація «ЕдКемп Україна». За її ініціативи деякі програми соціально-емоційного навчання імплементуються в закладах освіти.

Програма соціально-емоційного та етичного навчання, схвалена Міністерством освіти і науки

України, інтегрується у варіативну частину навчальних планів як окремий предмет або факультатив для учнів різних вікових груп. Як правило, уроки СЕЕН проводяться раз на тиждень з поступовим ускладненням тематики й опорою на матеріал попередніх занять. Окрім того, елементи СЕЕН регулярно впроваджуються під час класних годин та інших виховних заходів, що забезпечує системність розвитку емоційних і соціальних компетентностей здобувачів освіти [11].

Соціально-емоційне навчання сприяє розвитку таких аспектів громадянської та соціальної компетентностей:

1. Управління емоціями – здатність учнів розпізнавати, розуміти і керувати своїми емоціями, особливо в умовах високого рівня стресу або емоційної напруги. Це є важливою складовою їхнього психічного здоров'я, що допомагає стабілізувати поведінку в складних ситуаціях і зберігати позитивний настрій у класі. Ефективне управління емоціями сприяє створенню в учнів відчуття впевненості та можливості впливати на власне життя.

2. Емпатія та соціальна взаємодія – здатність розуміти емоції інших, виявляти чуйність і підтримку, що знижує рівень агресії та конфліктності. У багатонаціональних, інклюзивних шкільних середовищах ця компетентність є важливим фактором створення атмосфери взаємоповаги, сприяючи розвитку культурної та емоційної обізнаності. Така здатність, до емпатії формують у дітей відчуття спільності, довіри та психологічної безпеки, які є основою ефективного соціального функціонування.

3. Критичне мислення та прийняття рішень – здатність аналізувати життєві ситуації, усвідомлено обирати поведінку, враховуючи етичні, емоційні й соціальні наслідки. Це сприяє формуванню у школярів здатності обґрунтовувати свої дії, вчитися на своїх помилках і знаходити шляхи вирішення конфліктів. Розвиток критичного мислення сприяє глибшому розумінню життєвих ситуацій, формують здатність адаптуватися до змін і сприяє встановленню більш гармонійних стосунків.

4. Відповідальне ставлення до особистих і суспільних завдань – усвідомлення власної ролі у шкільному колективі та соціумі загалом, формування громадянської позиції, що виховує у дітей здатність дбати про свої обов'язки та відповідально ставитися до інших. Формування цієї компетентності сприяє зростанню відчуття власної значущості в соціумі та навчає школярів брати на себе відповідальність за свої рішення.

Загалом, формування цих компетентностей підтримує позитивний емоційний клімат, сприяє зниженню рівня конфліктності й створює атмосферу, в якій кожен учасник почувається прийнятним і цінним. Завдяки цим навичкам учні стають більш стійкими до стресу, що особливо важливо в українських реаліях, де соціально-емоційна безпека дітей потребує додаткової уваги через зовнішні фактори, зокрема військові дії. Міцний емоційний фундамент, сформований за допомогою соціально-емоційного навчання, дозволяє дітям адаптуватися до змін та долати складні життєві ситуації з меншими психоемоційними втратами [4, с. 80-81].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, на стан початкової освіти суттєво впливають ключові тенденції, пов'язані з питаннями реформування освіти в Україні. Викликає незмінний інтерес проблема формування ключових

компетентностей, продовжують вивчатись питання міжпредметної інтеграції та персоналізації навчання, активно досліджуються можливості STEM-освіти та штучного інтелекту, не зникає потреба в соціально-емоційному забезпеченні освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень у галузі початкової освіти пов'язані з оновленням її змісту, осучасненням навчально-методичного забезпечення, створенням безпечного освітнього середовища, впровадженням нових освітніх технологій та просуванням сучасних освітніх трендів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гречина М. Компетентнісний підхід як основа сучасної освітньої парадигми. *Електронний науково-методичний журнал «Педагогічна Житомирщина»*. 2024. № 1 (33).
2. Державний стандарт початкової освіти. Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. №1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text>
3. Кондратьєва А. В. Компетентнісний підхід у навчанні учнів початкових класів за концепцією Нової української школи. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Випуск 23. Т. 2. С. 23–27.
4. Матвієнко О. В., Химич М. А. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Вип. 7(2.1). С. 75–84.
5. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон. 2020. 176 с.
6. Мороз С. Сутність та складові соціально-емоційних навичок молодших школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 7 (131). С. 43–54.
7. Потапенко І. STEM-освіта в початковій школі: від навчальної моделі до реального уроку / за заг. ред. О. Елькін, О. Масалітіна; упорядкув. К. Ремез. Електронне видання. Київ: ГО «EdCamp Ukraine», 2023. 300 с.
8. Ростока М. Л., Кравченко Ю. А. Stem-концепти цифрової трансформації освіти: аналітичне узагальнення. *Імідж сучасного педагога*. 2025. №1(220). С. 5–11.
9. Саган О. В. Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2024. Випуск 108. С. 37–43.
10. Сакалюк О. П., Стефунько Л. І. Складові компоненти підготовки майбутніх учителів до реалізації інтегрованого навчання у початковій школі. *«Молодий вчений»*. 2020. № 3 (79). С. 412–415.
11. СЕЕН-путівник. Соціально-емоційне та етичне навчання: освітня програма для навчання серця й розуму / Голов. ред. О. Елькін. 2-ге вид. К.: ТОВ «Інжиніринг», 2023. 148 с.
12. Сокурєнко О., Рибачук О. Апробація моделей упровадження інтегрованого навчання в початковій школі: здобутки дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня. *Іноватика в освіті (експерименти, проєкти)*. 2021. № 1 (88). С. 109–122.
13. Федяєва В. Л. Компетентнісний підхід у концепції «Нова українська школа»: плюси, мінуси, перспективи втілення *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. 2023. Випуск 102. С. 12–18.
14. Якубов, С. Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі: основні визначення та шляхи до впровадження. *Директор школи*. 2016. 9 (117). С. 59–72.
15. Ялліна В. Л., Дрозд М. П. Персоналізоване навчання: визначення, роль вчителя та підручника, цифрові технології. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 94. С. 16–20.

REFERENCES

1. Hrechyna, M. (2024). Kompetentnisnyi pidkhid yak osnova suchasnoi osvითnoyi paradyhmy [Competency-based approach as the basis of the modern educational paradigm]. *Elektronnyi naukovy-metodychnyi zhurnal «Pedahohichna Zhytomyrshchyna»*. № 1 (33). [in Ukrainian]

2. Derzhavnyi standart pochatkovoï osvity [State standard of primary education]. (2025). Zatv. postanovoïu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 26 hrudnia 2025 r. №1810. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

3. Kondratieva, A. V. (2020). Kompetentnisnyi pidkhdid u navchanni uchniv pochatkovykh klasiv za kontseptsiei Novoi ukrainskoi shkoly [Competency-based approach to teaching primary school students according to the concept of the New Ukrainian School]. Innovatsiina pedahohika. Vypusk 23. T. 2. 23–27. [in Ukrainian]

4. Matviienko, O. V., Khymych, M. A. (2024). Sotsialno-emotsiine navchannia yak zasib stvorennia bezpechnoho osvitnoho prostoru [Social-emotional learning as a means of creating a safe educational space]. Osvitno-naukovyi prostir. Vyp. 7(2.1). 75–84. [in Ukrainian]

5. Myronova, S. P. (2020). Nova ukrainska shkola: osoblyvosti orhanizatsii osvitnoho protsesu uchniv pochatkovoï shkoly v inkliuzyivnykh klasakh: navchalno-metodychnyi posibnyk [New Ukrainian school: features of organizing the educational process of primary school students in inclusive classes: teaching and methodological manual]. Ternopil: Aston. 176 p. [in Ukrainian]

6. Moroz, Ye. (2023). Sutnist ta skladovi sotsialno-emotsiinykh navychok molodshykh shkoliariv [The essence and components of social and emotional skills of younger schoolchildren]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. № 7 (131). 43–54. [in Ukrainian]

7. Potapenko, I. (2023). STEM-osvita v pochatkovii shkoli: vid navchalnoi modeli do realnoho uroku [STEM education in elementary school: from educational model to real lesson] / za zah. red. O. Elkin, O. Masalitina; uporiadkuv. K. Remez. Elektronne vydannia. Kyiv: HO «EdCamp Ukraine». 300 p. [in Ukrainian]

8. Rostoka, M. L., Kravchenko, Yu. A. (2025). Stem-kontsepty tsyfrovoi transformatsii osvity: analitychne uzahalennia [STEM concepts of digital transformation of education: analytical generalization]. Imidzh suchasnoho pedahoha. №1(220). S. 5–11. [in Ukrainian]

9. Sahan, O. V. (2024). Orhanizatsiia personalizovanoho navchannia za dopomohoiu shtuchnoho intelektu [Organization of personalized learning using artificial intelligence]. Pedahohichni nauky. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 108. S. 37–43. [in Ukrainian]

10. Sakaliuk, O. P., Stefunko, L. I. (2020). Skladovi komponenty pidhotovky maibutnikh uchyteliv do realizatsii integrovanoï navchannia u pochatkovii shkoli [Components of training future teachers to implement integrated learning in primary school]. «Molodyi vchenyi». № 3 (79). S. 412–415. [in Ukrainian]

11. SEEN-putivnyk Sotsialno-emotsiine ta etychne navchannia: osvitnia prohrama dlia navchannia sertsia y rozumu

[SEEN Guide. Social-Emotional and Ethical Learning: An Educational Program for Educating the Heart and Mind] (2023). Holov. red. O. Elkin. 2-he vyd. K.: TOV «Inzhynirynh». 148 p. [in Ukrainian]

12. Sokurenko, O., Rybachuk, O. (2021). Aprobatsiia modeli uprovadzhennia integrovanoï navchannia v pochatkovii shkoli: zdobutky doslidno-eksperymentalnoi roboty rehionalnoho rivnia [Testing models for implementing integrated learning in primary school: achievements of research and experimental work at the regional level]. Innovatyka v osviti (eksperymenty, projekty). № 1 (88). S. 109–122. [in Ukrainian]

13. Fediaieva, V. L. (2023). Kompetentnisnyi pidkhdid u kontseptsii «Nova ukrainska shkola»: pliusy, minusy, perspektyvy vtilennia Pedahohichni nauky [Competency-based approach in the concept of the "New Ukrainian School": pros, cons, prospects for implementation]. Zbirnyk naukovykh prats. Vypusk 102. S. 12–18. [in Ukrainian]

14. Yakubov, S. (2016). Personalizovane navchannia v zahalnoosvitnii shkoli: osnovni vyznachennia ta shliakhy do vprovadzhennia

[Personalized learning in secondary school: basic definitions and ways to implement]. Dyrektor shkoly. 9 (117). S. 59–72. [in Ukrainian]

15. Yallina, V. L., Drozd, M. P. (2024). Personalizovane navchannia: vyznachennia, rol vchytelia ta pidruchnyka, tsyfrovi tekhnologii. [Personalized learning: definition, role of teacher and textbook, digital technologies]. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh. № 94. S. 16–20. [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: початкова освіта, Нова українська школа, організація освітнього процесу, інноваційні технології навчання, професійна підготовка майбутніх педагогів.

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: primary education, New Ukrainian School, organization of the educational process, innovative teaching technologies, professional training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 376.1:364.026

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-22-27

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДУБІНКА Микола –

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного

університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7129-3750>

e-mail: m.m.dubinka@cuspu.edu.ua

ІНКЛЮЗИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті розкрито зміст і співвідношення понять «компетентність», «професійна компетентність» та «інклюзивна компетентність» у структурі професійної підготовки сучасного вчителя. З'ясовано, що професійна компетентність педагога виявляється у поєднанні його теоретичної обізнаності та практичної готовності до ефективного виконання професійних функцій у різних педагогічних ситуаціях. Інклюзивну освіту охарактеризовано як систему освітніх послуг, що базується на принципах забезпечення права кожної дитини на здобуття освіти та можливості навчатися за місцем проживання у спільному освітньому середовищі. Інклюзивна компетентність визначено як інтегральну характеристику професійної підготовленості педагога, що відображає рівень його знань, умінь і готовності здійснювати педагогічну діяльність в умовах інклюзивного навчання.

У дослідженні виокремлено основні компоненти інклюзивної компетентності: мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний. Мотиваційний компонент характеризує професійну спрямованість педагога, систему його ціннісних орієнтацій, мотивів і потреб, що визначають ставлення до інклюзивної освіти та зумовлюють готовність до професійної діяльності у відповідному середовищі. Когнітивний компонент пов'язаний із формуванням цілісної системи знань про особливості соціально-педагогічної діяльності, закономірності розвитку дітей з різними освітніми потребами, а також сприяє розширенню когнітивного досвіду та активізації пізнавальної діяльності майбутнього фахівця. Рефлексивний компонент проявляється у здатності педагога аналізувати власну професійну діяльність, усвідомлювати її результати, переосмислювати особистісні досягнення та професійні можливості, здійснювати самоконтроль і саморегуляцію, що забезпечує подальший професійний розвиток. Операційний компонент охоплює практичні вміння та навички реалізації інклюзивного навчання, зокрема здатність застосовувати ефективні педагогічні технології, вирішувати професійні завдання соціально-педагогічної діяльності та сприяти інтеграції дітей і молоді з особливими освітніми потребами в освітній простір закладу освіти.

У статті обґрунтовано доцільність розгляду інклюзивної компетентності як важливої складової професійної компетентності педагога та визначено її значення як спеціальної компетентності, необхідної для успішної реалізації принципів інклюзивної освіти.

Ключові слова: компетентність, інклюзивна освіта, професійна компетентність учителя, інклюзивна компетентність, підготовка педагогів, компетентнісний підхід, інклюзивне освітнє середовище, компоненти інклюзивної компетентності.

DUBINKA Mykola –

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

INCLUSIVE COMPETENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF MODERN TEACHER PROFESSIONAL TRAINING

The article examines the conceptual relationship between the notions of competence, professional competence, and inclusive competence within the framework of modern teacher professional training. Professional competence is interpreted as the integration of theoretical knowledge and practical readiness that enables teachers to effectively perform their professional functions in diverse pedagogical situations. Inclusive education is considered as a system of educational services based on the principle of ensuring every child's right to education and providing opportunities to study at the place of residence within a common educational environment. Inclusive competence is defined as an integral characteristic of a teacher's professional preparedness that reflects the level of knowledge, skills, and readiness required to implement pedagogical activities in inclusive learning environments.

The research identifies four main components of inclusive competence: motivational, cognitive, operational, and reflective. The motivational component reflects the system of values, professional orientations, motives, and needs that determine teachers' attitudes toward inclusive education and their willingness to work in inclusive educational settings. The cognitive component involves a system of professional knowledge about the specifics of socio-pedagogical activity and the developmental characteristics of children with diverse educational needs. The reflective component manifests itself in the teacher's ability to analyze and evaluate their own professional activity, reconsider personal achievements, and regulate further professional growth. The operational component includes practical skills and abilities required to implement inclusive education, apply appropriate pedagogical technologies, solve professional tasks, and promote the integration of children and youth with special educational needs into the educational environment of general secondary education institutions.

The article substantiates the importance of inclusive competence as a specific professional competence necessary for the effective implementation of the principles of inclusive education and the development of an inclusive educational environment.

Key words: competence, inclusive education, professional competence of a teacher, inclusive competence, teacher training, competency-based approach, inclusive educational environment, components of inclusive competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток освіти, орієнтований на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх здобувачів освіти, актуалізує проблему формування інклюзивної компетентності педагога. Досвід упровадження інклюзивної освіти в європейських країнах та в Україні засвідчує, що ефективність інклюзивного освітнього середовища значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогів, їх готовності працювати з різноманітними освітніми потребами учнів [2]. У цьому контексті особливої ваги набуває осмислення сутності інклюзивної компетентності, її структури та місця в системі професійної компетентності сучасного вчителя.

Актуальність проблеми посилюється сучасними соціально-освітніми трансформаціями, пов'язаними з реформуванням освітньої галузі, реалізацією концепції Нової української школи, активним використанням цифрових технологій та зростанням кількості дітей з особливими освітніми потребами. Додатковим викликом для освітньої системи стали наслідки пандемії та воєнних подій, що зумовили поширення психологічних травм і соціально-адаптаційних труднощів у значної частини дітей. За

таких умов формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога постає важливою складовою його фахової підготовки, оскільки забезпечує здатність організовувати освітній процес з урахуванням індивідуальних потреб кожного здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика розвитку інклюзивної освіти та формування інклюзивної компетентності педагога є предметом активних наукових досліджень. Зокрема, філософські засади інклюзивного навчання та концептуальні підходи до розвитку інклюзивної освіти обґрунтовано у працях В. Кременя, Н. Софій, Ю. Найди, Н. Фіголь та ін.

Теоретичні та практичні аспекти впровадження інклюзивного навчання в освітній простір, а також організаційно-педагогічні умови його реалізації розкрито у дослідженнях Ю. Бойчук, В. Бондаря, О. Бородіної, М. Ворон, Л. Даниленко, М. Деркач, С. Єфімової, В. Засенка, Н. Коломінського, І. Кузави, О. Микитюк, Ю. Рибачук, М. Сварника, Г. Сіліної, Н. Слободянюк та інших.

Окремий напрям наукових розвідок становлять дослідження, присвячені нормативно-правовим засадам та розвитку інклюзивної освіти в Україні та світі.

Ці питання висвітлено у працях Т. Бондар, І. Демченко, Д. Завітренко, Л. Кашуби, А. Колупасової, Н. Савченко, О. Таранченко, В. Товстогана, А. Шевченка, які аналізують становлення законодавчої бази інклюзивної освіти та наголошують на необхідності її подальшого вдосконалення відповідно до міжнародних стандартів. Проблеми організації інклюзивного освітнього середовища у закладах вищої освіти, формування безбар'єрного простору та готовності педагогів до роботи зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами досліджуються у працях Л. Герасименко, С. Бондар, В. Гладуш, Л. Грень, О. Гуренко, Н. Захарової, Н. Кирич, Г. Лопатиної, С. Мартинові, М. Моруса, Ю. Назаренко, Ю. Найді, М. Нестеренко, О. Петренко, Н. Софій, Ю. Фірмана, Л. Шелудченко. Питання психолого-педагогічного супроводу та підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами висвітлено у дослідженнях Н. Гонюкової, Т. Іванової, Н. Маруняк, О. Продиус та ін.

Водночас аналіз наукових праць засвідчує, що проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у системі їх фахової підготовки потребує подальшого наукового осмислення.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів до розуміння інклюзивної компетентності педагога, визначення її структури та обґрунтування значення у системі фахової підготовки сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освітньої системи характеризується переосмисленням ролі педагога в умовах суспільних трансформацій, гуманізації освіти та поширення інклюзивного підходу до організації освітнього процесу. Одним із ключових напрямів модернізації освітньої галузі є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стану здоров'я чи соціального статусу [8]. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування інклюзивної компетентності педагога як важливої складової його професійної підготовки.

Нормативно-правове забезпечення розвитку інклюзивної освіти в Україні визначається комплексом законодавчих та підзаконних актів. Серед них центральне місце посідає Закон України «Про освіту» (2017), який закріплює принципи доступності, рівності прав і можливостей у здобутті освіти для всіх громадян. Зокрема, стаття 19 цього Закону проголошує загальні принципи забезпечення рівного доступу до освіти та визначає обов'язок закладів створювати належні умови для навчання осіб з особливими освітніми потребами. Стаття 27 Закону передбачає безперервний професійний розвиток педагогічних працівників, включно з удосконаленням знань і практичних навичок щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [5].

Конкретизацією цих положень слугують Порядок та умови, які визначають «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» і затверджені постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. Документ визначає одним із пріоритетних напрямів підвищення кваліфікації педагогів формування здатності створювати безпечне та інклюзивне освітнє середовище, застосовувати сучасні педагогічні технології інклюзивного навчання та забезпечувати ефективну підтримку здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Важливим орієнтиром для професійної діяльності сучасного педагога є Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024), у якому інклюзивна компетентність визначена як одна з ключових професійних компетентностей учителя та включає такі складові: 1) здатність створювати умови, що забезпечують функціонування інклюзивного освітнього середовища (вміння використовувати інструменти забезпечення інклюзивного навчання в освітньому процесі, застосовувати принципи і стратегії універсального дизайну у сфері освіти й розумного пристосування). У межах цієї компетентності педагог має забезпечувати дотримання вимог щодо комунікації: спілкуватись із учасниками освітнього процесу про важливість та інструменти створення інклюзивного освітнього середовища; відповідальності і автономії: обирати й застосовувати інструменти для інклюзивного навчання, принципи й стратегії універсального дизайну й розумного пристосування для забезпечення доступності освітнього середовища; 2) здатність до педагогічної підтримки осіб з ООП. Це вміння педагога забезпечувати педагогічну підтримку осіб із ООП, здійснювати необхідні адаптації й модифікації в освітньому процесі відповідно до потреб учнів; 3) здатність забезпечувати в освітньому середовищі сприятливі умови для кожного учня з урахуванням вікових та інших індивідуальних особливостей. Це вміння педагога організовувати навчання, виховання і розвиток учнів із урахуванням їхніх потреб, здібностей і навчальних можливостей за допомогою матеріалів, пристроїв та обладнання [6; 13, с. 200].

Отже, згідно зі стандартом, педагог повинен володіти знаннями щодо організації інклюзивного освітнього середовища, принципів універсального дизайну в освіті та технологій розумної адаптації, а також уміти практично застосовувати їх у професійній діяльності через систему педагогічної підтримки. При цьому вчитель має інформувати учасників освітнього процесу щодо створення сприятливих умов навчання для кожного учня з урахуванням його індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів. Важливим є також дотримання принципів відповідальності та автономії, що передбачає проектування й використання розроблених навчальних матеріалів та інших засобів у освітньому середовищі. При цьому педагог має враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та активно залучати як їх самих, так і їхніх батьків до створення сприятливих умов навчання.

Міжнародний досвід підтверджує важливість системного підходу до підготовки інклюзивних педагогів. Зокрема, Європейське агентство з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти у своєму «Профіль інклюзивного вчителя» підкреслює, що ефективний педагог повинен поєднувати глибокі знання з організації навчання, високий рівень емпатії, здатність до адаптації освітніх стратегій та уміння працювати в мультидисциплінарних командах [7]. Крім того, інклюзивний учитель має розвивати критичне мислення та компетентності у міжкультурній комунікації, забезпечуючи комплексну підтримку учнів з різними освітніми потребами.

Практичні реалії інклюзивної освіти в Україні демонструють ефективність поєднання нормативно-правового регулювання з педагогічною ініціативою та інноваційними технологіями [8]. Наприклад, у закладах загальної середньої освіти м. Києва, м. Кро-

пивницького, м. Харкова та ін. активно створюються класи з інклюзивним навчанням (наприклад, у Кропивницькому у 2025/2026 н.р. є таких 105 класів у яких навчається 158 учнів), де працюють педагогічні команди, до складу яких входять класний керівник, асистент учителя та психолог. У цих класах використовується модульний підхід до навчання, адаптовані освітні програми та цифрові ресурси, що дозволяє ефективно враховувати індивідуальні потреби кожного учня.

Іншим прикладом є застосування технологій універсального дизайну в освіті (UDL) у регіональних школах Львівської та Полтавської областей. Тут створено навчальні матеріали, доступні для учнів із різними сенсорними та когнітивними потребами, що дозволяє мінімізувати бар'єри у сприйнятті знань і сприяє залученню всіх дітей до активного освітнього процесу.

Крім того, численні педагогічні експерименти демонструють ефективність інклюзивного проектного навчання, коли учні з різними освітніми потребами працюють у змішаних групах над спільними завданнями, отримуючи підтримку як з боку педагогів, так і однолітків [9, с. 75]. Такий підхід розвиває соціальні навички, толерантність, критичне мислення та компетентності для життя в сучасному суспільстві.

Додатковим чинником розвитку інклюзивної освіти є державна політика щодо створення безбар'єрного суспільства, що включає Постанови КМУ № 635 (2019), № 967 (2020) та Національну стратегію розвитку освіти до 2030 року. Така політика спрямована на формування доступного освітнього простору, створення умов для інклюзивного навчання та розвиток системи професійної підтримки педагогів [2]. У цьому контексті ключове значення має підготовка педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах різноманітності освітніх потреб здобувачів та інтегрувати національні стандарти з міжнародними практиками інклюзивної освіти. Таким чином, поєднання нормативно-правової бази, професійних стандартів та практичних моделей реалізації інклюзії формує систему, що забезпечує системний розвиток інклюзивної освіти в Україні та визначає ключові компетентності педагога, орієнтованого на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів.

Для подальшого окреслення проблеми, з'ясування сутності інклюзивної компетентності доцільно зробити акцент на власне понятті «компетентність», яке є одним із ключових у сучасній педагогічній науці. У довідковій літературі компетентність визначається як наявність достатнього рівня знань, умінь і досвіду для ефективного здійснення певної діяльності [4, с. 552]. У «Соціолого-педагогічному словнику» це поняття трактується як «психосоціальна якість, котра означає силу й упевненість, джерелом яких є відчуття власної успішності та корисності» [10, с. 167]. У наукових дослідженнях це поняття розглядається ширше – як інтегративна характеристика особистості фахівця, що поєднує його професійні знання, практичні вміння, ціннісні орієнтації та досвід діяльності [1; 3; 9; 13]. При цьому компетентність сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням. Інтеграція ж особистісних та фахових характеристик індивіда, їх спрямування на опанування знань і практичних навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, визначається поняттям «професійна компетентність» [13, с. 201].

У педагогічній науці *професійна компетентність* учителя визначається як сукупність знань, умінь, навичок, досвіду та особистісних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій у процесі навчання і виховання учнів [3, с. 27], що «...визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування та особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості» [10, с. 167]. Вона передбачає здатність педагога застосовувати набуті знання у практичній діяльності, адаптувати освітній процес до конкретних умов навчання та забезпечувати розвиток кожного здобувача освіти.

Сучасні наукові підходи до підготовки педагогів дедалі більше акцентують увагу на компетентнісній парадигмі освіти, відповідно до якої професійна підготовка майбутнього вчителя має забезпечувати не лише засвоєння теоретичних знань, а й формування здатності ефективно діяти в реальних педагогічних ситуаціях [11]. У цьому контексті інклюзивна компетентність набуває особливої ваги як складова професійної компетентності сучасного педагога, що включає знання щодо організації інклюзивного освітнього середовища, вміння адаптувати навчальні матеріали та використовувати інноваційні педагогічні технології, а також розвиток міжособистісних і соціальних навичок для роботи з різними категоріями здобувачів освіти [2]. При цьому інклюзія постає як специфічно організований освітній процес, що передбачає безперервний пошук більш результативних способів задоволення індивідуальних потреб кожної дитини [1, с. 68]. Вона тісно пов'язана з виявленням бар'єрів у навчанні та їх подоланням. У цьому контексті *інклюзія* передбачає здійснення комплексного оцінювання, акумулювання інформації з різних джерел з метою розроблення індивідуальної програми розвитку та її подальшого впровадження в освітню практику.

У цілому, *інклюзивна освіта* сьогодні розглядається як система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення права кожної людини на освіту та передбачає навчання дітей з різними освітніми потребами у спільному освітньому середовищі [1, с. 83]. Вона зорієнтована на створення умов для повноцінного розвитку особистості, соціальної інтеграції та реалізації потенціалу кожного здобувача освіти. Варто зазначити, що загальною спрямованістю інклюзивної освіти є забезпечення рівних можливостей для здобуття якісної освіти в межах загальноосвітнього середовища, адаптованого до задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної особи. Водночас вона передбачає створення сприятливих умов для вдосконалення освітньої системи та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами шляхом упровадження інноваційних підходів і технологій, зокрема інклюзивного навчання. При цьому сучасні дослідження підкреслюють, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від професійної готовності педагога, здатного адаптувати освітні програми відповідно до індивідуальних потреб учнів, застосовувати методи диференційованого та персоналізованого навчання, а також інтегрувати підтримку сім'ї і громади в освітній процес.

Як зазначає З. Удич, інклюзивна освіта передбачає комплексну організацію освітнього процесу, що враховує індивідуальні можливості й потреби здобувачів освіти, забезпечує педагогічну підтримку та сприяє їхній соціалізації [12]. Такий підхід

потребує від педагога не лише ґрунтовних професійних знань, а й сформованості спеціальних умінь і навичок роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. У науковій літературі інклюзивна компетентність розглядається як інтегральна характеристика професійної діяльності педагога. Зокрема, Н. Фіголь визначає її як поєднання професійних знань, педагогічних умінь, ціннісних орієнтацій і практичного досвіду, що забезпечують ефективну реалізацію інклюзивного навчання [13]. Подібну позицію знаходимо й в інших дослідженнях, де наголошується, що інклюзивна компетентність є важливою умовою забезпечення якості освітнього процесу та успішної соціальної інтеграції здобувачів освіти з ООП [11].

Сучасні дослідження також підкреслюють важливість формування інклюзивної компетентності саме у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Так, М. Дубінка зазначає, що ефективність інклюзивного навчання значною мірою залежить від готовності педагогів працювати в умовах різноманітності освітніх потреб та створювати інклюзивне освітнє середовище у закладах освіти [2]. На думку В. Товстоган, Т. Цегельник та А. Шевченко, інклюзивна компетентність педагога виступає одним із ключових чинників забезпечення якості організації освітнього процесу, оскільки вона сприяє формуванню позитивного освітнього середовища, у якому враховуються потреби кожного здобувача освіти [11]. Таким чином, компетентнісний підхід у підготовці педагогів не лише сприяє підвищенню їх професійної майстерності, а й забезпечує реалізацію принципів рівності та доступності освіти, що є основою ефективної інклюзивної практики та розвитку сучасного ЗЗСО.

У сучасних педагогічних дослідженнях інклюзивна компетентність розглядається як багатоконпонентне утворення, що включає кілька взаємопов'язаних складників. Найбільш поширеним є підхід, відповідно до якого у її структурі виокремлюють *мотиваційний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти* [13, с. 201]. 1. Мотиваційний компонент характеризує систему ціннісних орієнтацій педагога, його ставлення до ідеї інклюзивної освіти та готовність працювати з дітьми з різними освітніми потребами. Він визначає гуманістичну спрямованість педагогічної діяльності та прагнення сприяти соціальній інтеграції кожної дитини. 2. Когнітивний компонент охоплює систему професійних знань, необхідних для реалізації інклюзивного навчання. Йдеться про знання психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей з особливими освітніми потребами, сучасних освітніх технологій, методів індивідуалізації та диференціації навчання. 3. Операційний компонент передбачає сформованість практичних умінь і навичок організації інклюзивного освітнього процесу. Він включає здатність адаптувати навчальні програми, застосовувати інноваційні педагогічні технології, організовувати співпрацю з батьками та фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу. 4. Рефлексивний компонент відображає здатність педагога до аналізу власної професійної діяльності, оцінювання її результатів та вдосконалення педагогічної практики. Він сприяє професійному саморозвитку педагога та підвищенню рівня його інклюзивної компетентності.

Таким чином, інклюзивна компетентність сучасного педагога є складним інтегративним утворенням, що поєднує професійні знання, практичні вміння,

педагогічні цінності та досвід діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Її формування має відбуватися системно у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, а також у межах безперервного професійного розвитку педагогічних працівників.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, розвиток інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність формування нового типу педагога, здатного ефективно працювати в умовах різноманітності освітніх потреб здобувачів освіти. У цьому контексті інклюзивна компетентність постає важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя, що забезпечує реалізацію принципів рівного доступу до якісної освіти та сприяє соціальній інтеграції дітей з особливими освітніми потребами.

Формування інклюзивної компетентності передбачає розвиток мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів, які забезпечують готовність педагога до організації інклюзивного освітнього середовища. Реалізація цього завдання можлива за умови вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів та системи їхнього професійного розвитку. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні педагогічних умов і технологій формування інклюзивної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
2. Дубінка М. Особливості інклюзивного освітнього середовища в системі діяльності закладу вищої освіти *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 2025. Вип. 220. С. 21–26. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-21-26>
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / авт.-уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Київ : «Аконіт», 2003. Т. 1. 874 с.
5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>
7. Профіль інклюзивних вчителів. Європейське агентство з питань особливих освітніх потреб та інклюзивної освіти. URL : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
8. Савченко Н. С. Передумови становлення інклюзивної освіти в Україні. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький : Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 2025. Випуск 220. С. 101-106. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-101-106>
9. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 128 с.
10. Соціолого-педагогічний словник. За ред. В. В. Радула, вид. 2-е. Харків : Мачулін, 2015. 444 с.
11. Товстоган В., Цегельник Т., Шевченко А. Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*. 2024. № 10 (230). С. 61–65. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180>

12. Удич З. І. Основи інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Тернопіль : КІЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. 378 с.
13. Фіголь Н. А. Інклюзивна компетентність педагога: теоретичний аспект. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2020. Вип. 77. С. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347>

REFERENCES

1. Bojčuk, Ju. D., Borodina, O. S., Mykytyuk, O. M. (2015). *Inkljuzyvna kompetentnist' majbutn'oho včytelja osnov zdorov'ja: monografija* [Inclusive competence of the future teacher of basics of health: a monograph]. Kharkiv : XNPU im. H. S. Skovorody. 117 s. [in Ukrainian]
2. Dubinka, M. (2025). *Osoblyvosti inkljuzyvnoho osvityn'oho seredovyšča v systemi dijal'nosti zakladu vyšhoji osvity* [Peculiarities of the inclusive educational environment in the system of activity of a higher education institution]. *Naukovi zapysky. Serija: Pedahohični nauky. Kropyvnyč'kyj : Central'noukrajinskij deržavnyj universytet imeni Volodymyra Vynnyčenko*. Issue 220. S. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-21-26> [in Ukrainian]
3. Kolupajeva, A. A., Tarančenko, O. M. (2016). *Inkljuzyvna osvita : vid osnov do praktyky* [Inclusive education: from basics to practice]. Kyiv : TOV «АТОПОЛ». 152 p. [in Ukrainian]
4. Novyy tлумachnyj slovnyk ukrajyns'koyi movy: u 3 t. (2003). [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 3 vols] / avt.-uklad. V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko. Kyiv : «Akonit». T. 1. 874 p. [in Ukrainian]
5. Pro osvitu : Zakon Ukrajinny vid 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). [On Education: Law of Ukraine of September 5, 2017 № 2145-VIII]. Oficijnyj vebportal parlamentu Ukrajinny. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
6. Profesijnij standart «Včytel' zakladu zahal'noji seredn'oji osvity» (2024). Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrajinny vid 29.08.2024 № 1225 [Professional standard “Teacher of a general secondary education institution”: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> [in Ukrainian]
7. Profil' inkljuzyvnyh včyteliv (Profile of Inclusive Teachers). Jevropejs'ke ahentstvo z pytan' osoblyvyh osvitynih potreb ta inkljuzyvnoji osvity. URL: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf> [in Ukrainian]
8. Savchenko, N. S. (2025). *Peredumovy stanovlennia inkljuzyvnoi osvity v Ukraini* [Prerequisites for the development of inclusive education in Ukraine]. *Naukovi zapysky. Serija: Pedahohični nauky. Kropyvnyč'kyj : Tsentralnoukrainskyi*

derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnyčenko. Issue 220. S. 101–106. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-101-106> [in Ukrainian]

9. Sofij, N. Z., Najda, Ju. M. (2017). *Inkljuzyvna škola: osoblyvosti orhanizaciji ta upravlinnja* [Inclusive school: features of organization and management]. Kyiv : TOV «Vydavnyčyj dim «Plejady»». 128 s. [in Ukrainian]
10. Sotsioloho-pedahohičnyj slovnyk. (2015). [Sociological and pedagogical dictionary] / Za red. V. V. Radula. Kharkiv : Machulin. 444 s. [in Ukrainian]
11. Tovstohan, V., Cehel'nyk, T., Ševčenko, A. (2024). *Inkljuzyvna kompetentnist' pedahoha jak zaporuka jakosti orhanizaciji osvityn'oho procesu* [Inclusive competence of a teacher as a guarantee of the quality of the educational process organization]. *Molod' i rynek*. № 10 (230). S. 61–65. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180> [in Ukrainian]
12. Udyč, Z. I. (2015). *Osnovy inkljuzyvnoji osvity: navčal'no-metodyčnyj posibnyk* [Fundamentals of inclusive education: educational and methodological manual]. Ternopil' : KIC «PRINT-OFIS». 378 p. [in Ukrainian]
13. Fihol', N. A. (2020). *Inkljuzyvna kompetentnist' pedahoha: teoretyčnyj aspekt* [Inclusive competence of a teacher: theoretical aspect]. *Naukovyj časopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serija 5. Pedahohični nauky: realiji ta perspektyvy*. Issue 77. S. 199–202. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/33347> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУБІНКА Микола – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук 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, Associate Professor at the Department of Educational Sciences Volodymyr Vynnyčenko Central Ukrainian State University.

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

Стаття надійшла до редакції 01.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 378.147:811.111:351.74

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-27-33

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДУДІКОВА Лариса –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету
внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5841-0147>
e-mail: ldudikova@yahoo.com

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ПРАВООХОРОННИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті здійснено системний теоретико-методологічний аналіз особливостей формування етичної компетентності майбутніх фахівців правоохоронної сфери у процесі вивчення іноземної мови. Обґрунтовано аксіологічний потенціал дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» як інтегративного середовища, що виходить за межі суто лінгвістичної підготовки та трансформується у потужний інструмент «ціннісної інженерії». Автором визначено та деталізовано структуру етичної компетентності через чотири взаємозалежні компоненти: когнітивний (інформаційно-теоретичний), ціннісно-мотиваційний (аксіологічний), операційно-діяльнісний (праксеологічний) та рефлексивний (контрольно-регулятивний).

Особливу увагу приділено когнітивному аспекту, що передбачає формування професійно-термінологічного тезауруса (concepts of accountability, integrity, impartiality), де лінгвістичні одиниці стають носіями деонтологічних смислів. Теоретично

обгрунтовано, що систематичне опрацювання міжнародних деонтологічних стандартів, зокрема «Європейського кодексу поліцейської етики», мовою оригіналу сприяє глибшій інтеріоризації професійних цінностей та запобігає «семантичній інфляції» при перекладі складних юридичних конструкцій. У роботі детально описано систему педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування етичного профілю курсанта: аксіологізацію змісту (блок «Ethics Spotlight»), методи проблемно-етичного моделювання («Ethical Dilemma Discussion»), створення рефлексивного середовища та міжпредметну інтеграцію.

Окремим інноваційним вектором дослідження є розгляд можливостей цифровізації освіти на сучасному етапі, зокрема використання ШІ-симуляцій (AI-driven simulations) для відпрацювання стратегій деескалації та асертивної комунікації у «безпечному полігоні» для етичних помилок. Зроблено висновок, що вивчення англійської мови виступає когнітивним ключем до розуміння глобальних гуманістичних стандартів, забезпечуючи автономність правоохоронця як морального суб'єкта.

Ключові слова: етична компетентність, курсанти, правоохоронна діяльність, професійно орієнтоване навчання, англійська мова, деонтологія, міжнародні стандарти, педагогічні умови.

DUDIKOVA Larysa –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Language Training

of Kharkiv National University of Internal Affairs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5841-0147>

e-mail: ldudikova@yahoo.com

PECULIARITIES OF FORMING ETHICAL COMPETENCE IN CADETS OF LAW ENFORCEMENT SPECIALTIES IN THE PROCESS OF PROFESSIONALLY ORIENTED ENGLISH LANGUAGE LEARNING

The article provides a systemic theoretical and methodological analysis of the peculiarities of forming ethical competence in future law enforcement professionals during foreign language study. The axiological potential of the discipline "English for Specific Purposes" (ESP) as an integrative environment is substantiated, moving beyond linguistic training to become a powerful tool for "value engineering". The author defines and details the structure of ethical competence through four interdependent components: cognitive (informational-theoretical), value-motivational (axiological), operational-activity (praxeological), and reflective (control-regulatory).

Particular emphasis is placed on the cognitive component, which involves forming a professional-terminological thesaurus (concepts of accountability, integrity, impartiality), where linguistic units serve as carriers of deep deontological meanings. It has been theoretically proven that systematic study of international deontological standards, in particular the European Code of Police Ethics, in the original language contributes to deeper internalization of professional values and prevents "semantic inflation" in the translation of complex legal constructs. The paper describes in detail the system of pedagogical conditions ensuring the effective development of a cadet's moral profile: axiologization of content ("Ethics Spotlight" blocks), methods of problem-based ethical modeling ("Ethical Dilemma Discussion"), creation of an ethically reflective environment, and interdisciplinary integration.

A distinct innovative vector of the research considers the possibilities of educational digitalization in the current period, specifically the use of AI-driven simulations to practice de-escalation strategies and assertive communication within a "safe training ground" for ethical mistakes. The study concludes that learning English acts as a cognitive key to understanding global humanistic standards, ensuring the autonomy of the law enforcement officer as a moral subject. The reflective component, enhanced by "linguistic distancing," allows for objective self-assessment and the prevention of professional deformation.

Key words: ethical competence, cadets, law enforcement, vocational training, English language, deontology, international standards, pedagogical conditions.

Постановка та обгрунтування актуальності проблеми. Сучасна парадигма розвитку правоохоронної системи України, інтегрована у європейський безпековий простір, вимагає докорінного переосмислення підходів до професійної підготовки кадрів. В умовах сьогодення, коли Україна проходить шлях інтенсивної адаптації до стандартів ЄС та НАТО, постать поліцейського розглядається не лише як представника державної влади, а як гаранта дотримання фундаментальних прав і свобод людини. Це актуалізує проблему формування етичної компетентності – інтегративної якості, що визначає спроможність офіцера діяти згідно з моральними нормами професії навіть у ситуаціях граничного стресу, правової лакуни чи моральної дилеми.

Традиційні підходи до викладання гуманітарних дисциплін у ЗВО системи МВС часто фокусувалися на репродуктивному засвоєнні норм. Однак сьогодні на перший план виходить здатність до етичної навігації у складному глобалізованому середовищі. Особливого значення цей процес набуває у контексті іншомовної підготовки. Англійська мова за професійним спрямуванням (ESP – English for Specific Purposes) трансформується з дисципліни суто лінгвістичного циклу на потужний інструмент «ціннісної інженерії». Саме через іноземну мову курсанти отримують доступ до автентичних джерел міжнародного права, етичних кодексів провідних демократій та глобального досвіду гуманізації поліцейської діяльності.

Актуальність дослідження підсилюється необхідністю подолання протиріччя між високими вимогами до етичного профілю офіцера та необхідністю його ефективної комунікації у міжнародних місіях, спільних патрулюваннях та під час взаємодії з іноземними громадянами на території України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретико-методологічний фундамент дослідження базується на працях Н. М. Бібік [1], яка заклала основи компетентнісного підходу в українській освіті. Питання філософського осмислення освітніх трансформацій ХХІ ст. представлені у доробках В. П. Андрущенка [2] та В. Г. Кременя [3], які акцентують увагу на людиноцентризмі як осерді сучасної педагогіки. Проблематика формування професійної культури та етики правоохоронців досліджувалася багатьма фахівцями галузевих ЗВО, зокрема у монографії О. І. Кудермінової [8], присвяченій психологічним детермінантам діяльності особи як суб'єкта правоохоронної діяльності. Методичні засади організації самостійної роботи здобувачів у вищій школі обгрунтовані О. В. Малихіним [4].

Проте, незважаючи на значний науковий доробок, питання інтеграції етичної складової безпосередньо у процес професійно орієнтованого вивчення англійської мови з використанням сучасних методів моделювання етичних дилем потребує подальшого поглибленого вивчення.

Зарубіжний досвід інтеграції етичної підготовки у професійну освіту майбутніх правоохоронців пред-

ставлений у фундаментальних роботах Т. Tyler та J. Sunshine щодо процесуальної справедливості як основи легітимності поліції [9], а також у дослідженнях В. Loftus стосовно трансформації поліцейської культури в умовах демократизації [10]. Методичні засади ESP підготовки в силових структурах розглядаються у працях Н. Basturkmen [11], яка обґрунтовує необхідність ціннісного наповнення фахової іншомовної підготовки.

Ми пропонуємо розглядати іншомовну підготовку не як додаток до фахових дисциплін, а як стрижневий елемент деонтологічного виховання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей формування етичної компетентності курсантів правоохоронних спеціальностей у процесі професійно орієнтованого вивчення англійської мови, а також детальний опис системи педагогічних умов, що забезпечують ефективність становлення морального профілю майбутнього офіцера.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше у вітчизняній педагогічній науці обґрунтовано концепцію дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» як самостійного середовища деонтологічного виховання курсантів правоохоронних спеціальностей (а не лише лінгвістичної спеціальності); розроблено та деталізовано систему педагогічних умов формування етичної компетентності, інтегрованих безпосередньо в курс ESP; удосконалено структуру етичної компетентності майбутнього правоохоронця шляхом виокремлення іншомовного виміру кожного з компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретична модель етичної компетентності правоохоронця. Етична компетентність правоохоронця – це складна, динамічна інтегративна якість особистості, що характеризує здатність і готовність виконувати службові обов'язки на засадах справедливості, гуманізму та неупередженості. У межах нашого дослідження ми розглядаємо її структуру через чотири взаємозалежні компоненти:

1. **Когнітивний компонент (Інформаційно-теоретичний).** Когнітивний компонент виступає фундаментом етичної поведінки, на якому вибудовується вся архітектура професійної свідомості майбутнього офіцера поліції. У межах нашого дослідження ми розглядаємо цей компонент не просто як суму декларативних знань, а як складну когнітивну систему, що забезпечує інтелектуальну готовність до розпізнавання, аналізу та інтерпретації моральних аспектів правоохоронної діяльності.

Теоретико-методологічне наповнення даного компонента включає глибоке засвоєння системи деонтологічних знань, що охоплюють:

- філософсько-етичні категорії добра, зла, справедливості та обов'язку в контексті державної служби;
- нормативно-правові акти національного законодавства та міжнародні конвенції, що регламентують етичні межі застосування владних повноважень;
- принципи професійної етики, закріплені у «Загальних правилах етичної поведінки державних службовців та посадових осіб місцевого самоврядування».

В іншомовному аспекті когнітивний компонент набуває особливої специфіки, оскільки передбачає формування професійно-термінологічного тезауруса, де лінгвістичні одиниці стають носіями глибоких

деонтологічних смислів. Опанування міжнародною термінологією дозволяє курсанту вийти за межі побутового розуміння моралі та усвідомити етику як вимірюваний юридичний стандарт.

Зокрема, критичного аналізу потребують такі концепти:

• **Accountability** (підзвітність та відповідальність) – вивчається не просто як обов'язок звітувати, а як етичний обов'язок офіцера бути прозорим перед громадою, що є наріжним каменем демократичного правопорядку.

• **Integrity** (моральна цілісність, доброчесність) – розглядається як фундаментальна якість, що передбачає єдність внутрішніх переконань і зовнішніх дій, стійкість до корупційних ризиків та професійної деформації. У англійському дискурсі цей термін є значно ширшим за поняття «чесність», включаючи в себе концепт «неподільності» особистості та її принципів.

• **Impartiality** (неупередженість) – осмислюється як здатність відсторонитися від особистих симпатій, стереотипів чи дискримінаційних упереджень (racial, gender, religious bias) під час виконання службових завдань.

Когнітивний складник забезпечує перехід від абстрактного гуманізму до прагматичного дотримання етичних протоколів. Завдяки йому етика перестає сприйматися курсантами як сукупність суб'єктивних побажань, а ідентифікується як конкретний правовий стандарт якості поліцейських послуг. Це дозволяє майбутньому офіцеру здійснювати швидку «інвентаризацію» знань у критичних ситуаціях, співвідносячи свої дії з міжнародно визнаними нормами правопорядку.

Розвиток цього компонента у процесі вивчення англійської мови стимулює когнітивну гнучкість, оскільки порівняння мовних картин світу (української та англосаксонської) спонукає до глибшої рефлексії над природою правосуддя та місцем людини у системі відносин «держава – громадянин».

2. **Ціннісно-мотиваційний компонент (Аксіологічний).** Ціннісно-мотиваційний компонент виступає внутрішнім ідейним стрижнем, своєрідним «моральним компасом» та «внутрішнім двигуном» правоохоронця. У межах професійної підготовки курсантів цей складник визначає перехід від механічного виконання наказів до усвідомленого служіння, де зовнішні нормативні вимоги закону трансформуються в особистісні переконання – внутрішні моральні імперативи.

Аксіологічний фундамент цього компонента базується на інтеріоризації (присвоєнні) фундаментальних цінностей, що становлять етичний профіль офіцера:

- Професійна честь та гідність: усвідомлення себе як носія державної влади, чия поведінка безпосередньо впливає на рівень легітимності інституту поліції в очах суспільства;
- Служіння народу: домінування альтруїстичної мотивації над прагматичними чи егоїстичними інтересами;
- Етична стійкість: здатність протистояти негативним чинникам професійного середовища (корупційним спокусам, цинізму, емоційному вигоранню) завдяки міцній системі внутрішніх фільтрів.

У процесі вивчення іноземної мови цей компонент реалізується через занурення у світовий гуманістичний дискурс. Англійська мова стає ретра-

нслятором універсальних цінностей, де ключовим виступає пріоритет принципу human dignity (людська гідність) над будь-якими вузькокорпоративними або відомчими інтересами. Опрацювання концепту human dignity в англомовному контексті дозволяє курсанту зрозуміти його як абсолютну, невід'ємну цінність (inalienable value), що не може бути знівельована заради статистичних показників розкриття злочинів.

Особлива роль у формуванні мотиваційної сфери належить концепту Public Trust (суспільна довіра). Вивчаючи англомовні джерела щодо стратегій Community Policing, майбутній офіцер усвідомлює, що довіра громадян є не абстрактним бонусом, а основним капіталом і мірилом професійної успішності. Це докорінно змінює вектор мотивації: від страху перед дисциплінарним стягненням до прагнення відповідати очікуванням громади.

Ціннісно-мотиваційний складник забезпечує деонтологічну стійкість особистості. Він дозволяє курсанту не просто знати, що таке «добре» чи «погано» з погляду статуту, а сформувати власну етичну позицію, яка стає гарантом дотримання прав людини у критичних ситуаціях, де контроль з боку керівництва відсутній. Таким чином, аксіологічний компонент перетворює «державну функцію» на «покликання», забезпечуючи високу самоідентифікацію майбутнього офіцера з ідеалами справедливості та правопорядку.

3. Операційно-діяльнісний компонент (Праксеологічний). Операційно діяльнісний складник етичної компетентності становить праксеологічний вимір професійної підготовки майбутнього офіцера. Він визначає здатність і готовність курсанта трансформувати теоретичні етичні знання та інтеріоризовані аксіологічні установки у конкретні, професійно виважені поведінкові акти та комунікативні стратегії. У межах іншомовної підготовки цей компонент постає як складне вміння поєднувати лінгвістичну вправність із деонтологічною обґрунтованістю дій у динамічному та часто конфліктному середовищі.

Методичне наповнення операційно-діялісного складника в контексті вивчення англійської мови за професійним спрямуванням фокусується на опануванні таких стратегічних інструментів:

- *Стратегія деескалації (De-escalation Strategies):* Формування навичок вербальної нейтралізації агресії. Курсанти вчаться використовувати специфічні мовні конструкції англійською мовою, що спрямовані на зниження емоційної напруги під час контакту з правопорушником або збудженням натовпом. Це включає техніки активного слухання (*active listening*), тактовного перефразування (*paraphrasing*) та використання «емпатійних маркерів», які дозволяють офіцеру зберігати контроль над ситуацією без переходу до фази застосування фізичного примусу.

- *Асертивна комунікація (Assertive Communication):* Опанування стилю професійної взаємодії, що базується на впевненому відстоюванні законних вимог за умови повної поваги до прав і гідності суб'єкта комунікації. На відміну від агресивного чи пасивного типів поведінки, асертивність англійською мовою вимагає використання чітких, юридично вивірених та етично нейтральних мовних моделей, що запобігають ескалації конфлікту на ґрунті мовного непорозуміння.

- *Процесуальна справедливість у мовленні (Procedural Justice in Discourse):* Вміння доступно

пояснити англійською мовою правові підстави своїх дій, права особи та подальший алгоритм процедур. Дослідження підтверджують, що етичне «проговорювання» дій офіцера (*explaining the process*) значно підвищує рівень добровільного виконання вимог поліції та знижує ризик скарг на неправомірну поведінку.

Особливе місце в реалізації праксеологічного компонента займає моделювання професійних сценаріїв (role-playing), де курсанти мають розв'язати етичну дилему в режимі реального часу, використовуючи іноземну мову. Це дозволяє сформувати «операційну стійкість» – здатність діяти етично в умовах когнітивного навантаження, коли необхідність підбирати іншомовні еквіваленти стимулює раціональне мислення та блокує автоматичні, подекуди деструктивні емоційні реакції.

Таким чином, операційно-діялісний складник перетворює етичну компетентність із пасивного знання на дієвий інструмент правоохоронної діяльності. Він гарантує, що у практичній роботі офіцер буде спроможний не лише декларувати європейські цінності, а й ефективно реалізовувати їх через майстерне володіння професійною мовою, забезпечуючи високий рівень безпеки та взаєморозуміння у багатокультурному соціумі.

4. Рефлексивний компонент (Контрольно-регулятивний). Рефлексивний складник етичної компетентності постає вищим рівнем професійної самосвідомості офіцера, виконуючи роль внутрішнього механізму саморегуляції та інтелектуальної корекції професійної діяльності. У системі підготовки курсантів цей компонент забезпечує здатність до об'єктивного самооцінювання, критичного переосмислення власного досвіду та свідомого керування власними морально-психологічними станами в умовах виконання службових завдань.

Сутнісний зміст рефлексивного складника охоплює низку стратегічних інтелектуальних навичок:

- *Етичний прогностицизм:* вміння офіцера здійснювати превентивний аналіз та прогнозувати довгострокові етичні наслідки прийнятих рішень. Це передбачає розуміння того, як одиничний акт спілкування чи застосування примусу вплине на репутацію правоохоронної інституції та рівень довіри громади в майбутньому.

- *Моніторинг професійної деформації:* здатність вчасно ідентифікувати симптоми «моральної втоми», цинізму чи втрати емпатії. Рефлексія дозволяє курсанту усвідомлювати межу між законною професійною відстороненістю та небезпечною байдужістю до прав людини.

- *Емоційний самоконтроль (Emotional Intelligence):* здатність розпізнавати власні емоційні тригери під час іншомовного професійного контакту та мінімізувати їх вплив на об'єктивність прийняття рішень.

У процесі іншомовної підготовки рефлексивний компонент набуває унікального змісту завдяки явищу «мовного дистанціювання». Використання англійської мови як інструменту аналізу власних дій створює необхідну когнітивну дистанцію, що дозволяє курсанту поглянути на ситуацію відсторонено, як зовнішньому спостерігачу. Це сприяє подоланню егоцентризму та кращому розумінню позиції іншої сторони (perspective-taking).

Методична реалізація цього складника включає впровадження технік «After Action Review» (аналіз після дії) англійською мовою, де здобувачі аналізують змодельовані ситуації за алгоритмом: «Що було зроблено?», «Які етичні норми було дотримано/порушено?», «Як це вплинуло на учасників?» та «Яким було б альтернативне рішення?». Важливою формою роботи є також ведення «Ethical Learning Logs» (щоденників етичного зростання), де курсанти фіксують складні моменти своєї професійної комунікації, здійснюючи їх лінгво-деонтологічний розбір.

Отже, рефлексивний складник замикає цикл формування етичної компетентності, перетворюючи її з набору навичок на сталий процес самовдосконалення. Він забезпечує автономність правоохоронця як морального суб'єкта, здатного до безперервної актуалізації своїх ціннісних орієнтирів у динамічному середовищі 2026 року. Це гарантує, що офіцер не лише володітиме етичними стандартами, а й буде спроможним розвивати їх протягом усієї професійної кар'єри, протидіючи будь-яким виявам професійної деградації.

Міжнародні стандарти як змістове ядро підготовки. Системне опрацювання «The European Code of Police Ethics» (Європейський кодекс поліцейської етики) мовою оригіналу є наріжним каменем нашої методики, оскільки переклад складних юридичних та етичних конструкцій часто призводить до «семантичної інфляції» – втрати глибинних відтінків значень, притаманних демократичній правовій традиції. Опрацювання автентичного тексту дозволяє курсантам не лише засвоїти термінологію, а й інтеріоризувати саму філософію правопорядку, засновану на верховенстві права та повазі до особистості.

Центральним вектором навчання є концептуалізація категорії «proportionality» (пропорційність). В етико-правовому вимірі це поняття розглядається як динамічний баланс між нагальною оперативною метою (забезпеченням безпеки, затриманням правопорушника) та мінімізацією будь-якої потенційної шкоди людській гідності чи правам особи.

Через глибокий лінгвістичний аналіз та опрацювання англійських прецедентів курсанти засвоюють критичну тріаду умов правомірності втручання:

1. Lawfulness (Законність): наявність чіткої правової підстави у національному законодавстві.

2. Legitimate Aim (Легітимна мета): відповідність дій цілям, що є допустимими у демократичному суспільстві.

3. Necessity in a democratic society (Необхідність у демократичному суспільстві): переконання у тому, що застосований захід був єдиним можливим і найменш обтяжливим для особи у конкретних обставинах.

Особлива увага приділяється семантичному розрізненню термінів «force» (сила як фізичний вплив) та «authority» (легітимна влада). Курсанти вчаться розуміти, що справжня ефективність поліцейського вимірюється не здатністю до примусу, а здатністю досягати комплаєнсу (добровільного виконання вимог) через професійну комунікацію.

Центральним елементом деонтологічної трансформації в процесі навчання є переосмислення професійної ідентичності. Через активне використання та дискурс навколо понять human rights protection (захист прав людини) та accountability (персональна та інституційна підзвітність), у свідомості здобувача

закріплюється концепт: поліцейський – це насамперед правозахисник, озброєний законом.

Засвоєння терміна «integrity» у контексті міжнародних стандартів дозволяє курсанту усвідомити, що чесність офіцера є не просто моральною рисою, а професійною вимогою, яка забезпечує довіру до всієї системи правосуддя. Таким чином, англійська мова стає медіатором, що перетворює сухі норми міжнародних конвенцій на живі принципи щоденної службової діяльності, формуючи офіцера, здатного до етичного лідерства у глобалізованому правоохоронному середовищі.

Педагогічні умови формування етичної компетентності. Ефективність процесу формування етичної компетентності залежить від дотримання комплексу педагогічних умов, які ми деталізували на основі практичного досвіду викладання в університеті внутрішніх справ.

1. Аксіологізація змісту іншомовної підготовки.

Це фундаментальна умова, що передбачає наповнення кожної теми навчальної програми деонтологічним змістом. Англійська мова має вивчатися не як набір лексичних одиниць, а як система концептів, що формують професійну совість.

Реалізація: Кожна тема курсу ESP включає блок «Ethics Spotlight». Наприклад, при вивченні теми «Police Powers» (Повноваження поліції) акцент робиться на тому, як офіцер має використовувати владу, щоб зберегти довіру громади. Використання автентичних текстів присяги офіцерів Великої Британії (*Police Oath*) дозволяє курсанту відчувати спільність ціннісного поля із колегами з усього світу.

2. Методи проблемно-етичного моделювання.

Етична компетентність не формується через репродуктивні методи. Вона потребує ситуації морального вибору.

Реалізація: Впровадження методу «Ethical Dilemma Discussion». Курсантам пропонується кейс, де закон і формальний наказ входять у суперечність із гуманітарною нормою. Обговорення таких ситуацій англійською мовою змушує здобувача не просто згадувати слова, а використовувати мову як інструмент аргументації своєї етичної позиції. Потреба формулювати думки іноземною мовою уповільнює імпульсивні реакції, стимулюючи раціональну рефлексію.

3. Формування етично-рефлексивного середовища.

Ця умова передбачає створення атмосфери, де курсант не боїться помилитися у моральному виборі під час навчання, щоб не допустити фатальної помилки на службі.

Реалізація: Ведення «Ethical Portfolio», де курсанти фіксують власні роздуми над кейсами англійською мовою. Важливою є роль викладача як «морального модератора», який не нав'язує правильну відповідь, а спонукає до пошуку рішення на основі міжнародних кодексів. Створення дискусійних груп «Law Enforcement Ethics Club» сприяє горизонтальному обміну цінностями.

4. Міжпредметна інтеграція та контекстність навчання.

Етика не повинна сприйматися як «додаток» до англійської мови.

Реалізація: Координація зусиль кафедри іноземних мов із кафедрами права, психології та тактичної підготовки. Наприклад, якщо на заняттях із психології вивчається стресостійкість, на англійській мові

опрацьовуються лексичні інструменти саморегуляції та ввічливої комунікації у стресових умовах. Контекстність забезпечується використанням реальних звітів міжнародних спостережних місій та протоколів взаємодії поліції з вразливими групами населення.

5. Безперервний моніторинг етико-лінгвістичного прогресу.

Курсант має отримувати зворотний зв'язок не лише щодо правильності граматики, а й щодо етичної коректності його мовленнєвої поведінки.

Реалізація: Використання критеріальної оцінки, де «етичність та толерантність висловлювання» є обов'язковим параметром оцінювання під час екзамену чи заліку. Самооцінювання за стандартами ESP дозволяє курсанту бачити свою готовність до міжнародної діяльності.

Цифровізація та інноваційні методи. На сучасному етапі цифровий інструментарій став невід'ємною частиною освітнього процесу. Перспективним інструментом, що потребує подальшого емпіричного дослідження в умовах вітчизняних ЗВО, вважаємо AI-driven simulations (ІІІ-симуляції). Зарубіжний досвід застосування іммерсивних технологій у підготовці правоохоронців, зокрема VR-симуляцій, засвідчує їх значний потенціал для формування стресостійкості та етично виважених реакцій в умовах імітованих критичних ситуацій [12].

Замість пасивного читання, курсант взаємодіє з інтелектуальним чат-ботом або голосовим асистентом, який моделює роль правопорушника або свідка. Система в реальному часі аналізує:

- Sentiment Analysis: чи не є мовлення курсанта агресивним або упередженим?
- Procedural Integrity: чи не забув курсант англійською мовою зачитати права (Miranda warning)?
- De-escalation Efficiency: чи вдалося за допомогою лінгвістичних засобів ввічливості знизити рівень напруги?

Такі симуляції створюють «безпечний полігон» для етичних помилок, що дозволяє формувати етичну стійкість на рівні психофізіологічного автоматизму.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Теоретичне узагальнення проблеми формування етичної компетентності курсантів у процесі вивчення англійської мови дозволяє сформулювати низку висновків:

1. Концептуальний результат: Встановлено, що дисципліна «Іноземна мова професійного спрямування» у закладах вищої освіти системи МВС володіє самостійним деонтологічним потенціалом, який реалізується через наступні механізми: термінологічну концептуалізацію етичних норм, когнітивне дистанціювання засобами іноземної мови та безпосередній доступ до автентичних стандартів.

2. Структурний результат: Визначено чотири компонентну структуру етичної компетентності правоохоронця (когнітивний, ціннісно-мотиваційний, операційно-діяльнісний та рефлексивний) та деталізовано специфічний іншомовний вимір кожного компонента, що дозволяє розглядати ESP-підготовку як інтегративне деонтологічне середовище

3. Прикладний результат: Обґрунтовано систему п'яти педагогічних умов формування етичної компетентності, серед яких аксіологізація зміст, проблемно-етичне моделювання та рефлексивне середовище визначено як базові, а використання AI-

симуляцій – як перспективний інноваційний інструмент, що потребує подальшої емпіричної верифікації.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у розробці адаптивних цифрових платформ для індивідуальної етичної підготовки правоохоронців, а також у створенні методичного забезпечення для формування етичної компетентності в умовах роботи на деокупованих територіях, де взаємодія з цивільним населенням потребує особливої лінгво-етичної делікатності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С. 2004. С. 45-50.
2. Андрущенко В. П. Філософія освіти ХХІ століття: пошук пріоритетів. *Філософія освіти*. Київ : Майстер-клас. 2005. С. 5-17.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота. 2005. 448 с.
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Кривий Ріг : Видавничий дім. 2009. 307 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ДОВ «Вінниця». 2008. 278 с.
6. Про Національну поліцію : Закон України від 02.07.2015 р. № 580-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2015. №40-41. Ст. 379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19>
7. Європейський кодекс поліцейської етики : Рекомендація Rec(2001)10 Комітету міністрів держав-членам Ради Європи щодо Європейського кодексу поліцейської етики. URL: <https://rm.coe.int/16805e297e>
8. Кудерміна О. психологія особи як суб'єкта правоохоронної діяльності: монографія. Київ, 2022. ISBN: 978-966-482-031-5
9. Tyler T.R., Sunshine J. The Role of Police Legitimacy in Shaping Public Cooperation with the Police. *Journal of research in Crime and Delinquency*. 2003. Vol. 40 (3). P.285-316.
10. Loftus B. *Police Culture in a Changing World*. Oxford: Oxford University Press, 2010. 246 p.
11. Basturkmen H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan. 2010. 181 p.
12. Kleygrewe L. Immersed in Training: Advancing Police Practice with Virtual Reality: PhD thesis / Vrije Universiteit Amsterdam; supervisors: R.R.D. Oudejans, R.I. Hutter. Amsterdam, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5463/thesis.312>

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2004). Kompetentnisnyi pidkhid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia [Competence-based approach: a reflective analysis of application]. In O. V. Ovcharuk (Ed.), Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektivy. Kyiv : K.I.S. P. 45–50. [in Ukrainian]
2. Andrushchenko, V. P. (2005). Filosofiia osvity XXI stolittia: poshuk priorytetiv [Philosophy of education of the 21st century: the search for priorities]. Filosofiia osvity. Kyiv : Maister-klas. P. 5–17. [in Ukrainian]
3. Kremen, V. H. (2005). Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty [Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Implementation. Results]. Kyiv : Hramota. 448 s. [in Ukrainian]
4. Malykhin, O. V. (2009). Orhanizatsiia samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchikh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv [Organization of independent educational activities of students of higher pedagogical educational institutions] : monohrafiia. Kryvyi Rih : Vydavnychiy dim. 307 s. [in Ukrainian]
5. Honcharenko, S. U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: methodological advice for young scientists]

gological research: methodological advice for young scientists]. Kyiv-Vinnitsia : DOV «Vinnitsia». 278 s. [in Ukrainian]

6. Verkhovna Rada Ukrainy. (2015). Pro Natsionalnu politsiu [On the National Police] : Zakon Ukrainy vid 02.07.2015 № 580-VIII. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. S. 40–41 St. 379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19> [in Ukrainian]

7. Council of Europe. (2001). Recommendation Rec (2001)10 of the Committee of Ministers to member states on the European Code of Police Ethics. URL: <https://rm.coe.int/16805e297e> [in English]

8. Kudermina, O. I. (2022). Psykholohiia osoby yak subiekta pravookhoronnoi diialnosti [Psychology of a person as a subject of law enforcement activity] : monohrafiia. Kyiv. ISBN: 978-966-482-031-5. [in Ukrainian]

9. Tyler, T. R., & Sunshine, J. (2003). The Role of Police Legitimacy in Shaping Public Cooperation with the Police. Journal of Research in Crime and Delinquency. 40(3). P. 285–316. [in English]

10. Loftus, B. (2010). Police Culture in a Changing World. Oxford : Oxford University Press. 246 p. [in English]

11. Basturkmen, H. (2010). Developing Courses in English for Specific Purposes. London : Palgrave Macmillan. 181 p. [in English]

12. Kleygrewe, L. (2023). Immersed in Training: Advancing Police Practice with Virtual Reality (Doctoral dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam). Supervisors: R. R. D. Oudejans, R. I. Hutter. DOI: <https://doi.org/10.5463/thesis.312> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУДІКОВА Лариса – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри мовної підготовки Харківського національного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: професійна педагогіка, деонтологічна підготовка правоохоронців, цифровізація освіти, аксіологічний підхід у вищій школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUDIKOVA Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Language Training of Kharkiv National University of Internal Affairs.

Scientific interests: professional pedagogy, deontological training of law enforcement officers, digitalization of education, axiological approach in higher education.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 378.046.4:37.018

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-33-36

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДУДКА Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології професійної освіти

Київського авіаційного інституту

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4216-1083>

e-mail: kiev.professor@gmail.com

МЕТОДОЛОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ АСПІРАНТІВ В УМОВАХ ТРАНЗИТИВНОСТІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ ТА ВИКЛИКІВ VUCA-СВІТУ

У змісті статті розкрито фундаментальну значущість неперервної професійної освіти як стратегічного інструменту адаптації особистості до вимог постіндустріального суспільства. Акцентовано увагу на тому, що сучасний цифровий соціум потребує від фахівця оперативного прийняття рішень в умовах високої невизначеності, що зумовлює приріст нових освітніх парадигм, заснованих на симбіозі інтегративного, інноваційного та середовищного підходів.

Мета статті – здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз феномена неперервної освіти аспірантів (здобувачів ступеня PhD) в умовах транзитивності наукового знання та динамічних викликів VUCA-світу.

Зазначено, що в умовах інтелектуальної інтенсифікації захист дисертації не виступає фінальним етапом підготовки, а є лише щаблем для подальшого професійно-особистісного зростання. Виокремлено ключові детермінанти еволюції досліджуваного феномена: від компенсаторної моделі «ліквідації освітніх дефіцитів» до глобальної концепції «навчання впродовж усього життя». Обґрунтовано перелік факторів, що стимулюють розвиток неперервної освіти здобувачів наукового ступеня PhD, зокрема: поглиблення науково-технологічного поступу; необхідність формування економічної компетентності; соціально-демографічні виклики воєнного часу та вплив параметрів VUCA-світу (нестабільність, складність, неоднозначність, невизначеність).

Уточнено прикладну векторну зорієнтованість неперервної освіти через взаємозв'язок трьох компонентів: особистості здобувача, специфіки освітнього процесу та інституційної структури. Окреслено методологічний потенціал андрагогіки, акмеології та інноваційної педагогіки як базису для особистісно-професійного розвитку суб'єкта пізнання.

Доведено, що сучасна модель неперервної освіти базується на принципах варіативності, доступності та багаторівневості, що дозволяє інтегрувати формальні, неформальні та інформальні освітні стратегії в єдиний дослідницький простір. Проблематизовано необхідність трансформації дидактичного інструментарію викладача вищої школи у напрямку фасилітації та підтримки індивідуальних освітніх траєкторій.

Зроблено висновок, що неперервна освіта є безальтернативним механізмом забезпечення дослідницької адаптивності та здатності до генерації нових наукових знань в умовах бурхливої транзитивності інформаційних потоків.

Ключові слова: неперервна освіта, здобувачі наукового ступеня PhD, VUCA-світ, транзитивність знань, професійна підготовка.

DUDKA Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department

Pedagogy and Psychology of Vocational Education

Kyiv Aviation Institute

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4216-1083>

e-mail: kiev.professor@gmail.com

METHODOLOGICAL REFLECTION ON LIFELONG LEARNING FOR PHD CANDIDATES AMIDST THE TRANSITIVITY OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE AND VUCA WORLD CHALLENGES

The article reveals the fundamental importance of lifelong professional education as a strategic tool for individual adaptation to the requirements of a post-industrial society. It is emphasized that the modern digital society requires a specialist to make prompt decisions under conditions of high uncertainty, which leads to the emergence of new educational paradigms based on a symbiosis of integrative, innovative, and environmental approaches.

The aim of the article is to carry out a comprehensive theoretical and methodological analysis of the phenomenon of lifelong education for post-graduate students (PhD candidates) in the context of the transitivity of scientific knowledge and the dynamic challenges of the VUCA world.

It is noted that in the conditions of intellectual intensification, the defense of a dissertation is not the final stage of training but merely a stepping stone for further professional and personal growth. The key determinants of the evolution of the phenomenon under study are identified: from the compensatory model of "eliminating educational deficits" to the global concept of "lifelong learning." A list of factors stimulating the development of lifelong education for PhD candidates is substantiated, including: the deepening of scientific and technological progress; the need to form economic competence; socio-demographic challenges of wartime; and the influence of VUCA world parameters (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity).

The applied vector orientation of lifelong education is visualized through the interconnection of three components: the personality of the applicant, the specifics of the educational process, and the institutional structure. The methodological potential of andragogy, acmeology, and innovative pedagogy as a basis for the formation of a self-developing subject is outlined.

It is proved that the modern model of lifelong education is based on the principles of variability, accessibility, and multi-level structure, which allows for the integration of formal, non-formal, and informal educational strategies into a single research space. The necessity of transforming the didactic toolkit of a higher school teacher towards facilitation and support of individual educational trajectories is problematized.

It is concluded that lifelong education is an indispensable mechanism for ensuring research adaptability and the ability to generate new scientific knowledge in conditions of rapid transitivity of information flows.

Key words: lifelong education, PhD candidates, VUCA world, transitivity of knowledge, professional training, educational trajectory, acmeology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Функціонування суспільства на рівні індустріально центрованих вимог потребує оперативного прийняття особистістю найбільш правильних рішень в умовах невизначеності. У полі освітньої галузі спостерігається приріст концептуальних парадигм, які предметно націлюються на удосконалення професійної підготовки кадрів, відповідно до вимог та запитів сучасного цифрового соціуму. І звідси, така парадигмальність перебігу загально-світових та внутрішньоінституційних перетворень на рівні кожної галузі, віддзеркалюється у нагальній необхідності розвитку моделі неперервної професійної освіти, заснованої на симбіозі інтегративного, інноваційного та середовищного підходів. Методологічний базис аналізу суспільної значущості феномена неперервної освіти, актуалізує необхідність окреслення перспектив розвитку досліджуваного на рівні нових соціально-економічних умов, які віддзеркалюють тенденційність сучасного інноваційно-інтегративного поступу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджувана проблематика сьогодні знаходиться у полі зору цілої низки дослідників, що віддзеркалено у тематичній зорієнтованості наукових доробків за авторством А. Вербицького, М. Кларіна, В. Сиротюка, С. Жилована, М. Чумака та інших. Незважаючи на ґрунтовність існуючих наукових напрацювань визначеного тематичного спрямування, заявлена проблематика залишається недостатньо дослідженою. Остання фактажність позначилася на виборі титульної тематики.

Мета статті – здійснити комплексний теоретико-методологічний аналіз феномена неперервної освіти аспірантів в умовах транзитивності наукового знання та динамічних викликів VUCA-світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах транзитивності наукового знання, відрефлексування значущості досліджуваного проектується крізь призму освітньої діяльності, яка передбачає прояв високомотивованої активності суб'єкта пізнання у напрямку саморозвитку та самовдосконалення, з метою досягнення відповідного рівня

інтелектуального розвитку. Особливої значущості це особистісно зорієнтоване завдання набуває у колі здобувачів наукового ступеня PhD, адже вони функціонують в умовах підвищеної інтелектуальної активності, задля реалізації наміченого науково-дослідного проекту. Проте, варто відзначити і той факт, що захист дисертації не є завершальним акордом на прямій професійного розвитку та самовдосконалення, а є лише щаблем для подальшого ще більш стрімкішого особистісно-професійного зростання. З метою реалізації цього важливого і перспективного завдання, особливо цінним для нас стає інструментарій неперервної освіти.

Особливістю досліджуваної є відсутність часових дедлайнів для досягнення окресленого, та наявність множинних можливостей для поглиблення професійної перепідготовки упродовж усього періоду життя, відповідно до вимог та потреб сучасного соціуму.

Ключовим соціальним призначенням заявленого є створення найоптимальніших умов для безмежного особистісного зростання, за рахунок розширення спектру освітніх можливостей, з метою адаптації індивіда до неминучих змін на рівні високоінноваційного суспільства.

Науковий аналіз досліджуваного аспекту засвідчує, що феномен неперервної освіти тривалий час перебуває у центрі уваги світової наукової спільноти, проте єдиної уніфікованої концепції цієї категорії досі не сформовано. Зазначена тенденційність зумовлена феноменологічною глибиною об'єкта дослідження та складністю інтеграції повного спектра його предметних характеристик у межах єдиного теоретичного узагальнення. Водночас досвід суспільної практики підтверджує, що інтенсифікація особистісного розвитку та самовдосконалення фахівця відбувається саме завдяки реалізації завдань неперервної освіти протягом усього періоду його активної професійної діяльності.

На перших порах предметного аналізу проблематика неперервної освіти торкалася того кола осіб, які на певному життєвому етапі відчули на собі вплив недостатнього рівня власної професійної

обізнаності для досягнення професійної успішності (т.з. «феномен компенсації недостатньої навченості»). Проте, з часом відбулися ще більш глибокі переосмислення досліджуваного з більш предметною орієнтацією, які зупинили вектор соціальної уваги на перспективності неперервного професійно-особистісного розвитку упродовж усього життя. Саме таким шляхом відбулася трансформація соціальної значущості неперервної професійної освіти, з механізму підвищення кваліфікації в інструмент «навчання упродовж життя». І вочевидь, ключовими детермінантами феноменологічного розвитку у цьому аспекті послугувати соціально-економічні та технологічні умови суспільного функціонування.

З метою більш детального розкриття значущості досліджуваного вважаємо за необхідне розкрити перелік факторів, які стимулюють розвиток неперервної освіти здобувачів наукового ступеня PhD в умовах транзитивності наукового знання та наявних викликів. До їх переліку, зокрема, можемо віднести наступні:

- поглиблення науково-технологічного поступу, який актуалізує зростання вимог до професійної компетентності майбутнього фахівця;
- необхідність поглиблення на особистісному рівні розвитку економічної компетентності;
- невідповідність освітньої підготовки потребам ринку праці;
- вплив соціально-демографічних показників (зокрема, перевищення показників смертності над народжуваністю; високі показники вимушеної міграції в умовах воєнного часу; збереження тенденції «старіння нації»);
- необхідність обґрунтування напрямків суспільного поступу крізь призму концептуальних положень «VUCA-світу (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity)», які актуалізують виявлення впливу на особистість факторів складності, невизначеності, неоднозначності та нестабільності [6].

На сьогодні ключовими теоретико-методологічними підвалинами феноменологічного розвитку на рівні досліджуваної цільової аудиторії аспірантів виступають концепції розвивального навчання, заснованого на діяльнісних, особистісно та проблемно орієнтованих освітніх технологіях [1; 3]. За таких умов актуалізується питання стандартизації та уніфікації організаційних та змістових процедур, задля досягнення результативності на рівні суспільно діючих стандартів вихованості, освіченості та культури (див.рис. 1).



Рис. 1. Аксиологічні орієнтири державної політики у сфері неперервної освіти здобувачів наукового ступеня PhD

Означені на рис.1 аксиологічні орієнтири слугують «нормативними флагманами», які дають нам можливість спроектувати досліджуване на канву особистісно-культурного розвитку, професійного зростання та освітньо-модеризаційного поступу (рис.1).

Як зазначалося вище, ключовою тенденційністю на шляху до реалізації завдань неперервної освіти, на рівні сучасного світу, є пряма зорієнтованість на поглиблення глобалізаційних та інформатизаційних процесів на зустріч викликам VUCA-світу [6]. Урахування змістових векторів окресленої наукової концепції наближає нас до відрефлексування проблеми світової нестабільності крізь призму необхідності адаптації формату освіти до актуальної освітньої траєкторії до індивідуальних потреб кожного суб'єкта пізнання.

Для сучасної системи неперервної освіти характерними є дотримання принципів доступності, інноваційної наповненості, багаторівневості та варіативності. Саме завдяки ним, феномен неперервної освіти на рівні досліджуваної цільової аудиторії трансформується у цілісний базис для інтеграції множинності соціальних ресурсів та побудови майданчиків ефективної наукової взаємодії на засадах соціально-педагогічної згуртованості [3; 4; 5].

У цьому аспекті аналізу, вихідними векторами предметно-феноменологічного розвитку неперервної освіти є наукові концепти з таких наукових галузей, як: андрагогіка, акмеологія та інноваційна педагогіка. Змістові центри останніх зорієнтовують особистісний розвиток у напрямку стійкої освітньої неперервності на кожному етапі індивідуально-часового функціонування.

Феноменологічну проекцію досліджуваного на рівні здобувачів наукового ступеня PhD варто здійснювати з позиції визначеної прогностично-векторної зорієнтованості (див.рис.2).

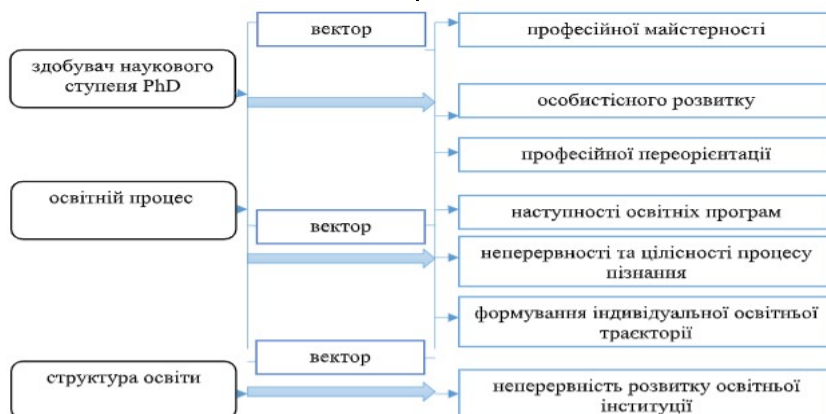


Рис.2. Прогностично-векторна зорієнтованість неперервної освіти на рівні здобувачів наукового ступеня PhD

З метою структуризації досліджуваного, прикладну векторну зорієнтованість унаочнено крізь призму трьох основних компонентів – здобувач наукового ступеня PhD, освітній процес (зокрема, на базі науково-дослідної, чи освітньої інституції) та структура освіти (рис.2). Безумовно, що на кожному із відображених шаблів векторної зорієнтованості відслідковується прямий феноменологічний взаємозв'язок, оскільки завдяки цьому методологічному началу вдається досягти вихідної педагогічної ефективності.

Новітній етап педагогічного поступу на засадах неперервної освіти маркується відповідною ідейною зорієнтованістю на рівні:

- особистісної трансформації суб'єкта пізнання, який вирізняється відповідним переліком індивідуально-професійних характеристик;
- сукупного наповнення відповідного дидактичного «портфелю» викладача задля досягнення завдань особистісно-розвивального характеру;
- характеру освіти, відображаючої інноваційно-трансформаційну складову удосконалення діяльнісних проявів.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. На основі аналізу вище окресленого можемо зробити висновок, що неперервна освіта сьогодні постає у формі ключового інструменту розвитку здобувача наукового ступеня PhD. В умовах бурхливої транзитивності наукового знання саме виклики VUCA-світу актуалізують неперервний особистісно-професійний розвиток та зростання аспірантів на кожному шаблі освітнього поступу. Саме такий шлях забезпечує на рівні досліджуваної цільової аудиторії поглиблення дослідницької адаптивності, особистісної автономії та індивідуальної здатності до генерації нових наукових знань на кожному етапі життєдіяльності людини.

Перспективним для подальших наукових пошуків є розроблення моделей неперервної освіти аспірантів з урахуванням перебігу динамічних трансформацій наукового знання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончарова О., Прус Н., Масло І. Професійний розвиток викладачів вищої школи через формування цифрових навичок адаптивного навчання. *Педагогічна академія. Наукові записки*. 2025. [Електронний ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16255151>
2. Jiapei Xia, Shuting (Alice) Sun, Xuesong (Andy) Gao. The other side of PhD education: A systematic review of research on PhD students' development as university teachers. *Review of education*. 2025. January. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70024>
3. Карташова Л.А. Методичні особливості підготовки майбутніх докторів філософії в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 76. С. 108-112.
4. Ничкало Н., Гуревич Р., Візнюк І. Інноваційні методи підготовки аспірантів в контексті цифрової трансформації освіти. *ITLT*. 2025. Том 109. №5. С. 1–15. DOI: [10.33407/itlt.v109i5.6281](https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6281)
5. Мирончук Н. М., Антонова О. Є. Освітньо-наукове середовище закладу як осередок розвитку дослідницького потенціалу і здібностей здобувачів третього рівня вищої освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 9 (55).

С. 676–688. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-676-688](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-676-688)

6. Maria T. Northcote, Kevin P. Gosselin. Navigating the VUCA world of higher education: Strategies for doctoral students and early career academics. *Journal of Higher Education Research and Development*. 2024. Vol. 43. Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2245671>

REFERENCES

1. Honcharova, O., Prus, N., & Maslo, I. (2025). Profesiyni rozvytok vykladachiv vyshchoi shkoly cherez formuvannya tsyfrovyykh navychok adaptivnoho navchannia [Professional Development of Higher Education Teachers through the Formation of Digital Adaptive Learning Skills]. *Pedahohichna akademiia. Naukovi zapysky – Pedagogical Academy. Scientific Notes*. [online]. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16255151> [in Ukrainian].
2. Jiapei, Xia, Shuting (Alice), Sun, & Xuesong (Andy), Gao (2025). The other side of PhD education: A systematic review of research on PhD students' development as university teachers. *Review of education*, January. DOI: <https://doi.org/10.1002/rev3.70024> [in English]
3. Kartashova, L.A. (2024). *Metodychni osoblyvosti pidhotovky maibutnikh doktoriv filosofii v Ukraini* [Methodological Features of Training Future Doctors of Philosophy in Ukraine]. *Innovatsiina pedahohika – Innovative pedagogy*. №76. S. 108-112 [in Ukrainian]
4. Nychkalo, N., Hurevych, R., and Vizniuk, I. (2025). *Innovatsiini metody pidhotovky aspirantiv v konteksti tsyfrovoy transformatsii osvity* [Innovative Methods of Training Postgraduate Students in the Context of Digital Transformation of Education]. *ITLT – ITLT*. Tom 109. №5. S. 1–15. DOI: [10.33407/itlt.v109i5.6281](https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6281) [in Ukrainian]
5. Myronchuk, N. M., & Antonova, O. Ye. (2025). *Osvitno-naukove seredovyshche zakladu yak oseredok rozvytku doslidnytskoho potentsialu i zdibnostei zdobuvachiv tretoho rivnia vyshchoi osvity* [The Educational and Research Environment of an Institution as a Hub for the Development of Research Potential and Abilities of Third-Level Higher Education Students]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriia «Pedahohika», Seriiia «Psykhologhiia», Seriiia «Medytsyna»)* – Prospects and Innovations of Science (Series «Pedagogy», Series «Psychology», Series «Medicine»). №9 (55). S. 676–688. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-676-688](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-676-688) [in Ukrainian]
6. Maria, T., Northcote, & Kevin, P., Gosselin (2024). Navigating the VUCA world of higher education: Strategies for doctoral students and early career academics. *Journal of Higher Education Research and Development*. Vol. 43. Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2245671> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУДКА Тетяна – доктор педагогічних наук, 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 of the Department Pedagogy and Psychology of Vocational Education Kyiv Aviation Institute.

Scientific interests: general pedagogy and history of pedagogy, tourism studies.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

КЛЕПАР Марія –

доктор педагогічних наук, професор, професор

кафедри початкової освіти та освітніх інновацій

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4923-8696>

e-mail: mklepar10@gmail.com

ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В УМОВАХ ВІЙНИ: ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена комплексному теоретичному обґрунтуванню ролі громадянського виховання у сучасній українській школі як ключового компоненту соціального, духовного та емоційно-ціннісного розвитку підростаючого покоління. Розглянуто ключові категорії досліджуваного феномена. Поняття «громадянськість» як готовність і здатність людини, громадянина до активної участі у справах суспільства й держави на основі глибокого усвідомлення своїх прав і обов'язків, спрямованих на усвідомлення моральних та етичних аспектів соціальної дійсності, підтримки гуманітарних ініціатив, співпереживання постраждалим та готовності брати активну участь у відбудові суспільства. Поняття «громадянське виховання» як процес формування духовно-моральних, етичних та патріотичних цінностей, здатності до соціальної відповідальності, солідарності та активної участі у громадському житті. Поняття «громадянське виховання школярів засобами музичного мистецтва» як процес становлення національної свідомості, патріотизму та емпатії школярів через слухання, виконання та аналіз творів народної, класичної та сучасної музики на засадах демократичних цінностей.

Особливу увагу приділено інтеграції громадянсько-ціннісних завдань у зміст уроків з музичного мистецтва в умовах війни, коли українська народна пісня, патріотична музика та героїчні твори розглядаються як потужний мистецько-педагогічний ресурс у розвитку національної самосвідомості, патріотичних почуттів та соціальної стійкості школярів. У статті наголошується, що громадянське виховання засобами музичного мистецтва стає ефективним інструментом формування відповідальної, морально-стійкої, патріотично налаштованої та соціально активної особистості, здатної долучитися до відбудови та розвитку демократичного та мирного суспільства навіть в умовах війни.

Ключові слова: громадянське виховання, музичне мистецтво, громадянські цінності, українська народна пісня, національна самосвідомість, соціальна стійкість, воєнний контекст, нова українська школа.

KLEPAR Maria –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education

of Vasyl Stefanyk Prykarpattia National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4923-8696>

e-mail: mklepar10@gmail.com

CIVIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN THROUGH MUSIC IN WARTIME: THEORETICAL AND PEDAGOGICAL PERSPECTIVES

The article is devoted to a comprehensive theoretical substantiation of the role of civic education in the modern Ukrainian school as a key component of the social, spiritual, and emotional-value development of the younger generation. The key categories of the studied phenomenon are examined. The concept of “civic-mindedness” is interpreted as a person’s readiness and ability, as a citizen, to actively participate in the affairs of society and the state based on a deep awareness of their rights and responsibilities, aimed at understanding the moral and ethical aspects of social reality, supporting humanitarian initiatives, empathizing with those affected, and being willing to take an active part in the reconstruction of society.

The concept of “civic education” is defined as a process of forming spiritual, moral, ethical, and patriotic values, as well as the capacity for social responsibility, solidarity, and active participation in public life. The concept of “civic education of schoolchildren through musical art” is considered as a process of developing national consciousness, patriotism, and empathy among students through listening to, performing, and analyzing works of folk, classical, and contemporary music based on democratic values.

Particular attention is paid to the integration of civic and value-oriented objectives into the content of music lessons in wartime conditions, when Ukrainian folk songs, patriotic music, and heroic musical works are viewed as powerful artistic and pedagogical resources for developing students’ national identity, patriotic feelings, and social resilience. The article emphasizes that civic education through musical art becomes an effective tool for shaping a responsible, morally stable, patriotic, and socially active personality capable of contributing to the reconstruction and development of a democratic and peaceful society even in wartime conditions.

Key words: civic education, musical art, civic values, Ukrainian folk song, national identity, social resilience, wartime context, New Ukrainian School.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах повномасштабної збройної агресії РФ проти України питання громадянського виховання набуває стратегічного значення і виходить за межі традиційного педагогічного завдання, трансформуючись у складову національної безпеки. Сучасна школа виступає не лише як центр освіти, а й як середовище формування ціннісного каркасу нації, простір розвитку соціально активної, морально відповідальної та патріотично налаштованої особистості [1]. У рамках реформи Нової української школи, де ключовою компетентністю визначено громадянську та соціальну відповідальність, особливо актуаль-

ним є пошук ефективних педагогічних інструментів впливу на емоційно-вольову сферу учня [2].

Мистецтво, зокрема музичне, володіє унікальним потенціалом для м'якої та водночас глибокої інтеграції громадянських цінностей у освітній процес [5]. На відміну від формального засвоєння правових норм, уроки музики забезпечують переживання власної культурної та історичної приналежності через емоційне співпереживання, що сприяє формуванню цілісного уявлення про моральні та соціальні цінності [4]. У сучасних умовах війни музика виступає ефективним засобом розвитку психоемоційної стійкості, підтримки національної самоідентифікації

та подолання відчуття соціальної та культурної відчуженості [3]. Вона транслює героїчний етос народу, сприяє вихованню поваги до державної символіки та формує почуття солідарності, що є критично важливим для підтримання соціальної згуртованості та колективної відповідальності [6].

Категорія «громадянськість» у сучасному науковому дискурсі переосмислюється як активна життєва позиція, що передбачає готовність захищати національні інтереси та дотримуватися демократичних свобод. Згідно з рекомендаціями та стратегіями Міністерства освіти і науки України, громадянське виховання має виходити за рамки теоретичних знань і реалізовуватися через практичну діяльність [1, 2]. Уроки музичного мистецтва забезпечують це шляхом залучення учнів до активної творчої роботи, волонтерських ініціатив, вивчення сучасного патріотичного контенту та переосмислення класичної музичної спадщини як фундаменту національної ідентичності [5, 4].

Таким чином, дослідження методів громадянського виховання засобами музичного мистецтва в умовах війни обґрунтоване нагальною потребою суспільства у формуванні особистості, здатної не лише критично мислити, а й відповідально діяти, спираючись на глибоке усвідомлення власної соціокультурної та національної приналежності до українського народу [3, 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних досліджень у сфері громадянської освіти демонструє, що громадянськість розглядається як комплексна, інтегративна характеристика особистості, що включає знання, цінності та практичні навички, які формуються у процесі освіти. Останні публікації підкреслюють, що формування громадянської компетентності неможливе лише через академічне засвоєння правил і норм, оскільки воно передбачає здатність критично оцінювати соціальні явища, усвідомлювати культурні й історичні контексти, а також відповідально діяти у громадянському житті. Важливою є ідея міждисциплінарності як засобу інтеграції гуманітарних, соціальних та мистецьких дисциплін для ефективного громадянського виховання [1].

У наукових працях підкреслюється, що формування громадянської компетентності педагогів загальної середньої школи суттєво впливає на розвиток громадянських навичок учнів, оскільки компетентність педагога визначає якість впровадження педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток соціальної взаємодії, критичного мислення та вирішення конфліктів. Наголошується, що інтерактивні форми навчання, що включають дискусії, проектну діяльність і практичні вправи, сприяють усвідомленню учнями власної ролі в суспільстві та формуванню активної громадянської позиції [2].

У контексті педагогічної практики підкреслюється, що ефективність громадянського виховання значною мірою залежить від синтезу когнітивних, мотиваційно-ціннісних та поведінкових компонентів, і що практичні соціально-орієнтовані активності – зокрема волонтерські ініціативи, участь у громадських подіях і соціальних проєктах – створюють умови для закріплення знань через реальні дії та емоційне переживання [3].

Сучасні наукові публікації також наголошують на значенні естетичного виховання як засобу формування громадянської компетентності. Мистецька освіта, зокрема через художнє слово та музичне

мистецтво, виступає ефективним засобом розвитку емпатії, солідарності, відповідальності та патріотизму, оскільки забезпечує емоційне залучення учнів у соціально значущі теми [4]. У дослідженнях, присвячених музичній освіті, підкреслюється, що виконання, аналіз та творче переосмислення патріотичних і героїчних пісень сприяє усвідомленню соціальних і моральних цінностей, формує усвідомлену громадянську позицію і стимулює соціальну активність [5].

У дослідженнях педагогічних умов формування громадянськості вказується на важливість системного навчально-виховного процесу, що передбачає інтеграцію сучасних інтерактивних методів, мультимедійних технологій і практичної активності учнів у житті школи та громади. Цей підхід сприяє розвитку критичного мислення, патріотичної самосвідомості та морально відповідальної поведінки, що є особливо важливим в умовах соціальних викликів та стресованих ситуацій, зокрема пов'язаних із війною та соціально-психологічним навантаженням на учнів [6].

Серед сучасних досліджень окремої уваги заслуговують роботи, що розглядають роль мистецької освіти у формуванні громадянської та культурної ідентичності через навчання мистецтва загалом. Так, у спеціальних оглядах підкреслюється, що мистецька освіта виступає важливим механізмом формування культурної ідентичності та громадянської свідомості, оскільки мистецтво дозволяє інтегрувати культурні коди й історичні наративи у навчальний процес, тим самим сприяючи розвитку здатності аналізувати соціальні процеси та брати участь у колективних діях на основі гуманістичних цінностей

Актуальні педагогічні та наукові дослідження також вказують на потенціал музичного мистецтва у формуванні соціально-громадянських компетентностей у дітей і молоді в умовах воєнного стресу та соціальних змін. Зокрема, результати емпіричних і теоретичних робіт свідчать, що музичні форми діяльності допомагають не лише навчати, а й підтримувати психоемоційний стан учнів, сприяти розвитку співпереживання, солідарності та відчуття належності до суспільної спільноти

Таким чином, аналіз сучасної педагогічної літератури підтверджує, що громадянське виховання має поєднувати знання, морально-етичні орієнтири та практичну діяльність, а мистецьке навчання виступає потужним засобом формування цілісної громадянської компетентності. З урахуванням викликів сучасності та вимог до освіти у воєнний час, використання музичного мистецтва у виховному процесі сприяє емоційному залученню учнів, розвитку соціальної відповідальності, патріотизму та здатності брати активну участь у житті громади, забезпечуючи не лише розуміння, а й практичне застосування громадянської позиції.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне моделювання процесу громадянського виховання школярів засобами музичного мистецтва в умовах війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. Справжнє усвідомлення громадянськості виходить за межі формального опанування правил і норм і полягає у формуванні цілісної системи ціннісних орієнтирів та практичних дій, що забезпечує здатність особистості діяти відповідально відповідно до гуманістичних, демократичних і патріотичних принципів [1]. Сучасні підходи до громадянської освіти підкреслюють необхідність розвитку компетент-

ностей, які сприяють критичному аналізу інформації, усвідомленню соціальних і культурних відмінностей, повазі до прав інших і активній участі у житті громади [2]. У межах цих підходів особлива увага приділяється не лише засвоєнню знань про політичні та соціальні механізми функціонування суспільства, а й формуванню етичних і моральних орієнтирів, що забезпечують практичну реалізацію громадянської позиції учнів [3].

У цьому контексті музичне мистецтво виступає ефективним засобом громадянського виховання, оскільки поєднує емоційне сприйняття з когнітивним усвідомленням соціальних і моральних цінностей [5]. Виконання та аналіз патріотичних і героїчних пісень, обговорення їх історичного та культурного значення, а також створення власних музичних композицій дозволяє учням глибше усвідомлювати цінності свободи, солідарності, толерантності та відповідальності [4]. Інтеграція музики з історичними, літературними та образотворчими матеріалами сприяє розвитку критичного мислення, патріотичної самосвідомості та соціальної активності, водночас створюючи умови для формування моральної стійкості та емоційної зрілості [6]. Музичне мистецтво забезпечує не лише естетичний розвиток, а й формує цілісну громадянську компетентність, що включає знання про суспільні процеси, моральні та етичні орієнтири, а також здатність до практичної реалізації громадянської позиції через участь у соціальних проєктах, волонтерські ініціативи та шкільні культурні заходи [2, 5].

Особливе значення громадянська освіта набуває у контексті формування національної самосвідомості, адже зрілість громадянської позиції проявляється у здатності учнів усвідомлювати власну історичну спадщину, культурні символи та народні традиції, що формують почуття належності до етнокультурної спільноти [1]. Музичне мистецтво, зокрема українська народна пісня, виконує подвійне функціональне призначення, поєднуючи емоційне переживання з когнітивним осягненням громадянських і моральних цінностей. Воно створює умови для формування соціальної солідарності, моральної відповідальності та патріотичної позиції, одночасно сприяючи розвитку внутрішньої мотивації до активної громадянської участі [4, 6].

У педагогічному вимірі громадянськість розглядається як комплексна характеристика особистості, що включає когнітивний компонент, який охоплює знання про соціальні, політичні та правові механізми функціонування суспільства; мотиваційно-ціннісний компонент, що визначає етичні переконання та патріотичні орієнтири; та поведінковий компонент, який реалізується через соціальну активність, волонтерство, солідарність і відповідальну поведінку [3]. Взаємозв'язок цих компонентів забезпечує формування свідомого, соціально активного та морально стійкого громадянина.

У межах Нової української школи громадянська компетентність формується через інтеграцію навчальних предметів, міждисциплінарну діяльність та залучення учнів до реальних соціальних практик [2]. Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, усвідомленню особистої ролі в житті громади, формуванню патріотизму та стійкості до соціальних викликів, що особливо актуально в умовах воєнних дій, коли психоемоційна підтримка та активна громадянська позиція мають критичне значення [1, 5].

Музичне мистецтво виступає комплексною педагогічною платформою для формування громадянської свідомості, моральних цінностей, соціальної відповідальності та активності. Інтеграція патріотичних і героїчних пісень, обговорення їх історичного та культурного значення, творчі проєкти, присвячені родині, громаді та національній історії, дозволяє учням усвідомлювати власну роль у суспільстві та формувати внутрішню мотивацію до активної громадянської позиції. Музична діяльність також забезпечує емоційну підтримку учнів, розвиток емпатії та здатності творчо виражати власні почуття, що є важливим чинником соціальної і психологічної стійкості [4, 6].

Музика має унікальні психолого-педагогічні властивості, спрямовані на емоційний, етичний і соціальний розвиток учнів. Через музичну творчість, слухання та виконання пісень діти засвоюють культурні коди, символи національної ідентичності, історичну пам'ять і моральні цінності. Уроки музичного мистецтва сприяють розвитку емоційної стійкості, міжособистісної комунікації, здатності до співпереживання та солідарності, що особливо актуально в умовах воєнного стресу. Українська народна пісня поєднує емоційний зміст, моральні цінності, історичний досвід та національні символи, зберігає етноісторичну пам'ять про випробування, боротьбу за незалежність та героїчні сторінки нації, слугуючи потужним засобом формування національної самосвідомості та патріотичних почуттів [1, 4]. Народні колядки, жниварські, героїчні та думові пісні передають цінності праці, родинного добробуту, любові до Батьківщини та поваги до героїв.

В умовах війни освітній процес не обмежується передачею знань; він включає підтримку психоемоційного стану учнів, формування почуття безпеки, довіри, солідарності та активної громадянської позиції. Музична освіта стає ефективним засобом психоемоційної підтримки, оскільки музика здатна модулювати емоційний стан, сприяти внутрішній стабільності та зняттю стресу. Громадянське виховання в цей період набуває конкретних цілей: розвиток патріотичних почуттів через знайомство з військово-історичними піснями, формування солідарності та емпатії до постраждалих, виховання відповідального ставлення до прав людини та демократичних цінностей, а також розвиток здатності до мирного співіснування та конструктивної взаємодії в багатокультурному суспільстві [6, 5].

Реалізація завдань громадянського виховання через музичне мистецтво здійснюється шляхом спеціально спланованих завдань, що поєднують музичну діяльність із соціально-етичними цінностями та патріотичними мотивами. Виконання та аналіз патріотичних і героїчних пісень дозволяє обговорювати історичний контекст, символіку творів та їх значення для формування національної самосвідомості. Створення власних музичних композицій у межах проєктів, присвячених родині та громаді, дає можливість школярам передавати через музику ідеї толерантності, миру та соціальної солідарності. Тематичні проєкти, що інтегрують музику з історією, літературою та образотворчим мистецтвом, сприяють усвідомленню ролі учнів у збереженні культурної спадщини та розвитку громадянської свідомості. Обговорення музичних творів як джерела історичної пам'яті формує здатність розпізнавати моральні цінності й етичні норми та переносити їх у сучасний соціальний контекст [1, 2].

Особливу роль у формуванні громадянської компетентності відіграють інтерактивні форми навчання, що включають групові проєкти, дискусії, рольові ігри, музично-творчі завдання та імпровізації, а також використання мультимедійних технологій, аудіо- та відеоматеріалів, інтерактивних презентацій і віртуальних екскурсій [3, 4]. Активна участь учнів у шкільних та громадських заходах, таких як концерти, флешмоби, волонтерські акції та тематичні вечори, посилює ефект громадянського виховання, поєднуючи естетичний розвиток із формуванням соціальної активності, патріотизму та відповідальної поведінки.

Комплексне поєднання інтерактивності, технологічності та практичної активності учнів забезпечує синергійний ефект: музичне мистецтво стає засобом не лише естетичного розвитку, а й глибокого громадянського виховання, формуючи соціально активну, патріотично налаштовану, морально свідому та культурно обізнану особистість. Реалізація громадянського виховання на уроках музичного мистецтва в умовах сучасних викликів можлива лише через продуману, педагогічно обґрунтовану систему навчально-виховних методів, що поєднують інтерактивність, технологічність та практичну активність учнів у житті школи та громади [6, 5].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного дослідження підтверджено, що уроки музичного мистецтва в Новій українській школі є ефективним інструментом громадянського виховання учнів в умовах повномасштабної війни в Україні. В роботі систематизовано та проаналізовано педагогічні можливості музичного мистецтва щодо формування громадянської компетентності, соціальної активності, патріотизму та моральної відповідальності учнів.

Встановлено, що інтеграція громадянсько орієнтованих завдань у зміст уроків музичного мистецтва забезпечує розвиток комунікативних умінь, взаємоповаги, здатності до співпраці, а також активізує соціальну та громадянську позицію школярів. Використання творчих проєктів і групових форм роботи, присвячених темам миру, історичної пам'яті та національної ідентичності, сприяє усвідомленню учнями власної ролі в суспільстві та формуванню відповідальної громадянської поведінки.

Дослідження також підкреслює терапевтичний потенціал музичного мистецтва, який дозволяє учням переживати складні емоційні стани, пов'язані з умовами воєнного часу, та знаходити засоби самовираження через творчість. Таким чином, уроки музичного мистецтва поєднують естетичний розвиток учнів із формуванням їхньої громадянської компетентності, забезпечуючи комплексний вплив на розвиток морально свідомої, соціально активної та психологічно стійкої особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Демчук Т. Громадянська освіта: міждисциплінарність у становленні категорії. *Empirio*. 2024. №1. С. 14–24. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-8259-3177>
2. Кравчинська Т. С. Формування громадянської компетентності педагога Нової Української школи. *Вісник післядипломної освіти*. 2019. В. 8(37). С. 74–83. URL: https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/view/102?utm_source=chatgpt.comhttps://ojs.uem

3. Ратушняк Н. Роль учителя у процесі формування громадянської компетентності учнів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-22-26>

4. Стахів М. Формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи засобами художнього слова. *Освітні обрії*. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.53.2.40-43>

5. Клепар М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. *Обрії*. 2020. № 1(50). С. 62–65.

6. Кульбач Л. Педагогічні умови формування громадянськості молодших школярів. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1526>

REFERENCES

1. Demchuk, T. (2024). Hromadianska osvita: mizhdystsyplinarnist u stanovleni katehori [Civic Education: Interdisciplinarity in the Formation of the Category. *Empirio*]. №1. S. 14–24. DOI: <https://orcid.org/0000-0001-8259-3177> [in Ukrainian]
2. Kravchynska, T. S. (2019). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti pedahoha Novoi Ukrainkoi shkoly [Formation of Civic Competence of Teachers in the New Ukrainian School]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*. V. 8(37). S. 74–83. URL: https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/view/102?utm_source=chatgpt.comhttps://ojs.uem. [in Ukrainian]
3. Ratushniak, N. (2022). Rol uchytelia u protsesi formuvannia hromadianskoi kompetentnosti uchniv [The Role of the Teacher in the Process of Forming Students' Civic Competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-22-26> [in Ukrainian]
4. Stakhiv, M. Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly zasobamy khudozhnoho slova [Formation of Civic Competence of Future Primary School Teachers through Artistic Word]. *Osvitni obrii*. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.53.2.40-43> [in Ukrainian]
5. Klepar, M. V. (2020). Formuvannia hromadianskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva u protsesi fakhovoi pidhotovky [Formation of Civic Competence of Future Music Teachers in the Process of Professional Training]. *Obrii*. № 1(50). S. 62–65. [in Ukrainian]
6. Kulbach, L. Pedahohichni umovy formuvannia hromadianskosti molodshykh shkoliariv [Pedagogical Conditions for the Formation of Civic Competence of Younger Schoolchildren]. URL: <http://journals.vnu.volyn.ua/index.php/pedagogy/article/view/1526> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛЕПАР Марія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: світогляд, етнопедагогіка, українські традиції та обряди, народознавство, музична педагогіка, виховання засобами народного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KLEPAR Maria – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education of Vasyl Stefanyk Karpattia National University.

Scientific interests: folk pedagogy, Ukrainian traditions and rituals, ethnology, music pedagogy, education through folk art.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 373.2:37.013.43

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-41-45

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ТЕХНОЛОГІЇ ЛЕПБУК У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню освітнього потенціалу лепбук-технології у закладах дошкільної освіти. Лепбук розглядається як інноваційний педагогічний засіб, що поєднує елементи проєктної, дослідницької, ігрової та дизайн-діяльності дітей дошкільного віку. Автор аналізує концептуальні засади впровадження лепбук-технології, її відповідність людиноцентричній, діяльнісній та компетентнісній парадигмам освіти, а також актуальність у сучасному дошкільному середовищі. У статті детально розкривається освітній потенціал лепбука, який включає когнітивний, творчий, соціальний, особистісний, інтегративний та виховний аспекти. Зокрема, показано, що створення лепбуків сприяє розвитку пізнавальної самостійності, логічного та критичного мислення, пам'яті, уваги, мовлення, креативності, уяви та художнього смаку дітей, а також формує навички співпраці, соціальної взаємодії, самовираження та відповідальності.

Висвітлено практичні аспекти використання лепбуків у ЗДО, включаючи етапи роботи: планування, організація діяльності дітей, створення навчального продукту, презентація та рефлексія. Розглянуто роль вихователя як наставника, консультанта і мотиватора, що забезпечує ефективне керівництво, методичну підтримку та стимулювання творчої активності дошкільників. Крім того, подано педагогічні умови впровадження технології: методична, дидактична, організаційно-психологічна, ресурсна та комунікативно-кооперативна підтримка, що створюють оптимальне середовище для розвитку різних компетентностей дітей.

У статті зроблено критичний огляд досліджень українських та зарубіжних авторів, що підтверджує ефективність лепбук-технології як засобу інтегрованого навчання, формування STEAM-компетентностей та розвитку творчої активності дітей дошкільного віку.

Отже, лепбук-технологія виступає універсальним інструментом сучасної дошкільної освіти, що поєднує освітній, виховний і соціальний потенціал, сприяє розвитку активної, самостійної та креативної особистості дитини, а також відповідає сучасним вимогам до інноваційних педагогічних практик.

Ключові слова: лепбук, технологія, дошкільна освіта, освітній потенціал, людиноцентрична парадигма, діяльнісний підхід.

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

EDUCATIONAL POTENTIAL OF LAPBOOK TECHNOLOGY IN PRESCHOOL INSTITUTIONS

The article is dedicated to exploring the educational potential of lapbook technology in preschool institutions. Lapbooks are considered an innovative pedagogical tool that combines elements of project-based, research, play, and design activities for preschool children. The author analyzes the conceptual foundations of implementing lapbook technology, its alignment with learner-centered, activity-based, and competence-oriented paradigms of education, as well as its relevance in the contemporary preschool environment. The article details the educational potential of lapbooks, including cognitive, creative, social, personal, integrative, and educational aspects. In particular, it is shown that creating lapbooks contributes to the development of cognitive independence, logical and critical thinking, memory, attention, speech, creativity, imagination, and artistic taste in children, as well as fosters collaboration, social interaction, self-expression, and responsibility.

Practical aspects of using lapbooks in preschool institutions are highlighted, including the stages of work: planning, organizing children's activities, creating a learning product, presentation, and reflection. The role of the educator as a mentor, consultant, and motivator is considered, ensuring effective guidance, methodological support, and stimulation of children's creative activity. Additionally, the article presents the pedagogical conditions for implementing the technology: methodological, didactic, organizational-psychological, resource-based, and communicative-cooperative support, which create an optimal environment for the development of various competencies in children.

A critical review of studies by Ukrainian and international authors is provided, confirming the effectiveness of lapbook technology as a means of integrated learning, the formation of STEAM competencies, and the development of creative activity in preschool children.

Thus, lapbook technology serves as an universal tool in modern preschool education, combining educational, developmental, and social potential, promoting the development of an active, independent, and creative personality in children, and meeting contemporary requirements for innovative pedagogical practices.

Key words: lapbook, technology, preschool education, educational potential, learner-centered paradigm, activity-based approach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна дошкільна освіта функціонує в умовах трансформації освітньої парадигми, що орієнтується на компетентнісний, діяльнісний та людиноцентричний підходи до розвитку дитини. Відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти, пріоритетними завданнями закладу дошкільної освіти є формування ключових компетентностей, розвиток пізнавальної активності, творчого мислення, мовленнєвої та соціально-емоційної компетентності

дітей дошкільного віку. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних технологій, що забезпечують інтеграцію різних освітніх напрямів та активну участь дитини в освітньому процесі.

Однією з інноваційних освітніх технологій, що набуває поширення в практиці дошкільної освіти, є технологія лепбук (lapbook), яка поєднує елементи проєктної діяльності, дидактичної гри, дослідницької діяльності та візуалізації навчального матеріалу. Лепбук виступає інтерактивним дидактичним засо-

бом, що сприяє розвитку пізнавальних процесів, мовлення, творчої уяви, дрібної моторики, а також формуванню навчальної мотивації та самостійності дітей.

Разом із тим, попри зростаючу популярність лепбук-технології, у науково-педагогічній літературі недостатньо систематизовано її освітній потенціал у контексті дошкільної освіти, зокрема щодо можливостей інтеграції змістових ліній, розвитку ключових компетентностей та забезпечення особистісно орієнтованого підходу до розвитку дошкільників. Це зумовлює актуальність дослідження освітнього потенціалу технології лепбук у закладі дошкільної освіти та визначення її педагогічних можливостей у сучасному освітньому просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інноваційних педагогічних технологій у дошкільній освіті активно досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Теоретико-методологічні засади діяльнісного, компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання й виховання дітей обґрунтовано в працях І. Беґа, Н. Бібік та О. Савченко, які підкреслюють необхідність забезпечення активної пізнавальної діяльності дитини, розвитку її творчого потенціалу та формування ключових компетентностей у процесі навчання.

Психолого-педагогічні передумови використання інтерактивних форм і методів навчання розкрито в працях Л. Виготського, Дж. Дьюї та Дж. Брунера, що обґрунтували роль діяльності, співпраці та соціальної взаємодії у розвитку дитини. Їхні ідеї стали підґрунтям для розроблення сучасних освітніх технологій, зокрема проєктного та інтегрованого навчання.

Питання використання технології лепбук у освітньому процесі закладів дошкільної освіти висвітлено в працях українських дослідників та методистів. Зокрема, В. Бутенко та С. Кондратюк розглядають лепбук як інноваційний дидактичний засіб візуалізації навчального матеріалу та інтеграції освітніх напрямів дошкільної освіти. У методичних матеріалах Н. Іваницької та О. Сорочинської описано практичні аспекти застосування лепбуків для формування природознавчої компетентності дітей, а Т. Гужанова та І. Левик дослідили використання лепбуків у формуванні екологічних знань дошкільників, визначивши методичні підходи до їх упровадження.

У зарубіжних дослідженнях лепбук розглядається як ефективний інструмент проєктного та кооперативного навчання, що сприяє розвитку пізнавальної активності, критичного мислення та навичок співпраці. Зокрема, дослідження Gottardi G. (2016) та Kuz'mina G., Nikolaenko V. підтверджують ефективність лепбука для мотивації учнів та розвитку їх творчих здібностей, а публікації Кіндей Л. демонструють позитивний вплив інтерактивного проєктного підходу на навчальні результати дітей.

Разом із тим, попри наявність окремих наукових і практичних праць, проблема комплексного аналізу освітнього потенціалу технології лепбук у закладі дошкільної освіти, зокрема щодо її можливостей інтеграції змістових ліній, розвитку ключових компетентностей та реалізації людиноцентричного підходу, залишається недостатньо розробленою, що й визначає актуальність даного дослідження.

Мета статті: визначити освітній потенціал лепбук-технології у закладі дошкільної освіти,

дослідити її можливості щодо розвитку пізнавальних, творчих, соціальних та особистісних компетентностей дітей старшого дошкільного віку, а також обґрунтувати педагогічні умови ефективного впровадження цієї технології в освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Лепбук-технологія (англ. *lapbook* – тематична інтерактивна папка) є інтегративною педагогічною технологією, яка поєднує елементи проєктної, ігрової, дослідницької та дизайн-діяльності дітей дошкільного віку. Вона дозволяє дитині створювати власний навчальний продукт шляхом конструювання, творчого моделювання та систематизації інформації у візуально-наочній формі, що забезпечує комплексний розвиток пізнавальних, творчих та соціальних умінь.

У сучасних дослідженнях лепбук розглядається як ефективна форма організації діяльності, яка сприяє активізації пізнавальної мотивації, розвитку критичного мислення, комунікативних та дослідницьких умінь дітей [1; 2; 8]. Процес створення лепбука включає пошук та відбір інформації, аналіз і узагальнення знань, структурування матеріалу, формування причинно-наслідкових зв'язків та створення логічних схем. Такий підхід сприяє розвитку пам'яті, уваги, мовлення, мислення та пізнавальної самостійності дитини, відповідаючи принципам діяльнісного підходу, згідно з яким знання засвоюються через активну діяльність [4].

Лепбук-технологія стимулює розвиток творчих здібностей через художньо-продуктивну діяльність: малювання, аплікацію, конструювання, створення міні-книг, схем, моделей, а також дизайн-проєктування структури лепбука. Така діяльність формує дивергентне мислення, уяву, фантазію, художній смак, вміння планувати власну роботу та послідовно реалізовувати творчі ідеї, що узгоджується з концепціями розвитку креативності.

Важливим компонентом лепбук-технології є спільна діяльність дітей, педагогів і батьків, яка сприяє розвитку соціальної компетентності. Діти працюють у мікрогрупах, обговорюють ідеї, презентують результати, навчаються співпраці, взаємодопомозі та прийняттю спільних рішень, що відповідає соціокультурній теорії розвитку особистості та концепції зони найближчого розвитку [4].

Лепбук-технологія реалізує принципи людиноцентричної освіти, забезпечуючи індивідуалізацію навчання, врахування інтересів та потреб дитини, можливості самовираження та самореалізації. Дитина виступає не об'єктом, а суб'єктом освітньої діяльності, що повною мірою реалізується у процесі створення власного лепбука [1; 2].

Міждисциплінарний характер лепбука дозволяє інтегрувати різні освітні лінії Базового компоненту дошкільної освіти: мовленнєвий, пізнавальний, художньо-естетичний, соціально-особистісний та сенсорно-пізнавальний розвиток. Тематичні лепбуки, такі як «Моя родина», «Моя громада», «Природа України», «Світ професій» сприяють розвитку екологічної, громадянської, культурної компетентностей, ціннісних орієнтацій, відповідальності та наполегливості.

Лепбук-технологія відповідає сучасним тенденціям інтегрованого навчання та STEAM-підходу [12], поєднуючи науку, технології, інженерію, мистецтво та математику в освітньому процесі. Використання цифрових освітніх ресурсів (QR-коди, інтерактивні презентації, відео) формує початкову

цифрову компетентність дітей та відповідає концепції Нової української школи.

Лепбук-технологія забезпечує комплексний освітній розвиток дошкільників, проявляючись у когнітивному, творчому, соціальному, емоційному та особистісному аспектах. Вона сприяє формуванню пізнавальної мотивації, навичок самостійної роботи, комунікації та співпраці, а також національної ідентичності та соціальної активності.

Отже, лепбук-технологія у закладі дошкільної освіти має багатовимірний освітній потенціал, ефективно реалізує людиноцентричну, діяльну та компетентісну парадигми дошкільної освіти та відповідає сучасним вимогам до інноваційних педагогічних технологій.

Ефективне використання лепбук-технології в освітньому процесі дошкільного закладу потребує створення системи педагогічних умов, які забезпечують реалізацію її освітнього потенціалу та розвиток компетентностей дітей. У науковій літературі виокремлюють такі основні умови: методичну, дидактичну, організаційно-психологічну та ресурсну [1; 2].

Методична умова передбачає:

- підготовку педагогів до використання лепбук-технології, включаючи підвищення професійної компетентності у сфері інтерактивних і проєктних методів навчання;
- розробку методичних рекомендацій та інструкцій щодо створення та використання лепбуків на різні теми;
- планування освітньої діяльності із застосуванням лепбуків у різних освітніх лініях (мовленнєвий, пізнавальний, художньо-естетичний розвиток);
- педагогічний супровід дітей під час роботи над лепбуком, включно з консультуванням, мотивацією та індивідуалізацією завдань.

Згідно з дослідженнями Н. Бібік, І. Бех методична підготовка педагога є ключовою умовою, яка забезпечує продуктивність інтерактивних і проєктних технологій у дошкільній освіті.

Дидактична умова спрямована на забезпечення освітньої цінності лепбуків:

- структурованість та наочність навчального матеріалу, що створюється у лепбуку;
- діяльну спрямованість завдань, які передбачають активне мислення, дослідження та творчість;
- індивідуалізація та диференціація завдань, що дозволяє врахувати рівень розвитку та інтереси кожної дитини;
- інтеграція освітніх ліній для формування комплексних компетентностей.

Лепбук як дидактичний засіб відповідає принципам діяльсного та компетентісного підходів у дошкільній освіті [4].

Організаційно-психологічна умова забезпечує позитивне середовище для реалізації творчої діяльності дітей:

- створення емоційно безпечної атмосфери, яка стимулює допитливість і бажання експериментувати;
- організація спільної діяльності дітей у групах та підтримка партнерства між дітьми, педагогом і батьками;
- забезпечення позитивної мотивації до роботи над лепбуком через похвалу, презентації та демонстрацію результатів;

формування суб'єкт-суб'єктних відносин між педагогом і дитиною, що відповідає людиноцентричній парадигмі освіти [2].

Ресурсна умова передбачає створення матеріально-технічної бази для роботи з лепбуками:

- наявність дидактичних матеріалів, паперу, картону, ножиць, клею, флوماстерів, маркерів;
- доступ до цифрових ресурсів, інтерактивних матеріалів та мультимедійних додатків;
- забезпечення простору для творчої діяльності дітей (столи, полиці для матеріалів, стенди для демонстрації готових лепбуків);
- наявність часового ресурсу в розкладі занять, що дозволяє системно інтегрувати лепбук у освітній процес.

Як показують дослідження Kindei, наявність ресурсної підтримки підвищує ефективність роботи з лепбуками та формує в дітей позитивне ставлення до навчальної діяльності [13].

Ця умова забезпечує:

- активну взаємодію дітей у групах та партнерство з педагогом;
- залучення батьків до спільного створення лепбуків та підтримки домашніх проєктів;
- розвиток соціальної компетентності та комунікативних навичок дітей.

Спільна діяльність у процесі роботи над лепбуком формує навички співпраці та соціально-емоційного розвитку, що підтверджують сучасні дослідження соціокультурного підходу Виготського.

Важливо враховувати:

- рівень розвитку дітей;
- індивідуальні інтереси та нахили;
- темп засвоєння матеріалу;
- психологічні та емоційні особливості.

Індивідуалізація та диференціація завдань сприяють формуванню внутрішньої мотивації та розвитку самостійності дитини [2; 4].

Таким чином, ефективне впровадження лепбук-технології у закладі дошкільної освіти потребує системного поєднання методичних, дидактичних, організаційно-психологічних, ресурсних та комунікативно-кооперативних умов, що створюють сприятливе середовище для розвитку пізнавальної, творчої, соціальної та особистісної сфери дошкільників.

Лепбук-технологія є інтерактивним та творчим інструментом організації освітнього процесу в ЗДО. Практичне використання лепбуків передбачає планування, організацію діяльності дітей, створення навчального продукту та його презентацію, що сприяє розвитку когнітивних, творчих та соціальних компетентностей дошкільників.

1. Планування використання лепбуків

Ефективне використання лепбуків починається з ретельного планування:

- Визначення теми та мети діяльності: наприклад, «Моя родина», «Природа України», «Тварини нашої місцевості».
- Вибір освітніх ліній для інтеграції: мовленнєвий, пізнавальний, художньо-естетичний розвиток, соціально-особистісний розвиток [1;2].
- Підготовка дидактичних матеріалів та шаблонів: картон, кольоровий папір, картки, наклейки, QR-коди для цифрових додатків.

- Визначення етапів роботи: конструювання, заповнення інформацією, оформлення, презентація та обговорення результатів.

Планування забезпечує системність та організованість процесу, що підвищує ефективність навчання [8].

2. Організація діяльності дітей

Практичне використання лепбуків передбачає активне залучення дітей у процес навчання:

- Індивідуальна та групова робота: діти можуть працювати самостійно або в малих групах, обговорюючи ідеї та допомагаючи один одному.

- Активна участь дітей у зборі інформації: пошук матеріалів у книжках, зображеннях, ілюстраціях або цифрових ресурсах.

- Творче оформлення: малювання, аплікація, складання схем, створення міні-книг та інтерактивних елементів (віконця, клапани, обертальні диски).

- Роль педагога: наставник і консультант, який мотивує, підказує, коригує та допомагає реалізувати ідеї дітей [13].

Організація діяльності має враховувати рівень розвитку та інтереси дітей, що забезпечує індивідуалізацію та диференціацію завдань].

3. Створення навчального продукту

Лепбук є реальним продуктом діяльності дитини, що візуалізує її знання та вміння:

- Структура лепбука включає тематичні блоки з інформацією, схемами, малюнками, фотографіями, наклейками.

- Кожен блок формує певну компетентність: пізнавальну, мовленнєву, художню чи соціальну.

- Використання інтерактивних елементів (клапани, віконця, обертальні колеса) сприяє розвитку дрібної моторики та просторового мислення.

- Важливим аспектом є самостійність дитини у виборі матеріалів і способів оформлення, що стимулює креативність і відповідальність [1].

4. Презентація та обговорення лепбуків

Практичне застосування лепбуків включає завершальний етап – демонстрацію результатів:

- Презентація перед однолітками та педагогами: кожна дитина пояснює свій вибір матеріалів, демонструє структуру та пояснює інформацію.

- Обговорення і рефлексія: педагог допомагає дітям аналізувати власну діяльність, порівнювати результати з очікуваннями, оцінювати творчі рішення.

- Інтеграція з родиною: батьки можуть долучитися до обговорення та домашніх лепбуків, що сприяє розвитку партнерства «дитина-педагог-батьки» [2; 13].

Презентація формує комунікативні та соціальні компетентності, розвиває мовлення, вміння аргументувати та презентувати інформацію.

Вихователь виступає керівником, консультантом і мотиватором у процесі роботи над лепбуком:

- **Планування та організація:** вихователь визначає тему, мету, освітні лінії, етапи роботи, підбирає матеріали та технічні засоби.

- **Методичне керівництво:** педагог консультує дітей щодо оформлення, вибору інформації та інтерактивних елементів, показує приклади, але не нав'язує рішення.

- **Мотивація та підтримка:** вихователь створює емоційно безпечне середовище, заохочує

експерименти, похваляє і стимулює допитливість дітей.

- **Розвиток компетентностей:** педагог під час роботи над лепбуком спрямовує дітей на розвиток когнітивних, творчих, соціальних та комунікативних навичок.

- **Оцінювання та рефлексія:** вихователь організовує презентацію лепбуків, обговорення результатів та аналіз досягнень дітей, що формує навички самооцінки та критичного мислення.

Важливо, що роль вихователя у процесі створення лепбука не є директивною, він діє за принципами людиноцентризму і діяльнісного підходу, дозволяючи дитині бути суб'єктом власного навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, лепбук-технологія у закладі дошкільної освіти демонструє багатомірний освітній потенціал, сприяючи комплексному розвитку дітей старшого дошкільного віку. Вона поєднує елементи проєктної, ігрової, дослідницької та дизайн-діяльності, що забезпечує формування пізнавальних, творчих, соціальних та особистісних компетентностей. Лепбук дозволяє дітям активно брати участь у навчальному процесі, конструювати власні навчальні продукти, розвивати критичне мислення, уяву, фантазію та навички співпраці, одночасно інтегруючи різні освітні лінії Базового компоненту дошкільної освіти.

Педагогічні умови, включно з методичною, дидактичною, організаційно-психологічною та ресурсною підтримкою, є ключовими для ефективного впровадження лепбук-технології та реалізації її освітнього потенціалу. Запропонований підхід відповідає сучасним тенденціям інтегрованого навчання та STEAM-освіти, а також принципам людиноцентричної та діяльнісної парадигми дошкільної освіти. Таким чином, лепбук-технологія є ефективним засобом забезпечення всебічного розвитку дошкільників і формування у них основ ключових компетентностей, необхідних для подальшої освіти та соціальної адаптації.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у систематичному вивченні ефективності лепбук-технології у різних освітніх лініях та вікових групах, розробленні моделей поєднання традиційних і цифрових ресурсів, а також у визначенні оптимальних педагогічних умов і методик інтеграції лепбуків у комплексну систему дошкільної освіти. Впровадження цих досліджень сприятиме поглибленню науково-методичних основ інноваційної дошкільної освіти та підвищенню якості розвитку дітей у сучасних умовах.

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. Бутенко В. Г., Кондратюк С. М. Лепбук як сучасний інноваційний інструмент візуалізації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Тематична рубрика: Дошкільна педагогіка. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. 2026. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstreams/581a4c5b-af74-47ca-9966-88eb1e15d867/download>
4. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ : Радянська школа. 1982. 287 с.

5. Гужанова Т. А., Левик І. В. Лепбук як засіб формування екологічних знань дошкільників. *Наукові записки педагогічного університету*. 2019. № 2. С. 112–117.
6. Іваницька Н. В., Сорочинська О. М. Використання лепбук-технології у формуванні природознавчої компетентності дітей дошкільного віку. *Педагогічні науки*. 2020. № 3. С. 45–50.
7. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
8. Сухомлинська О. В. Педагогічна спадщина: розвиток творчих здібностей дитини. Київ : Радянська школа, 2015. 432 с.
9. Bruner J. The Process of Education. Cambridge : Harvard University Press. 1960. 92 p.
10. Dewey J. Democracy and Education. New York : Macmillan. 1916. 434 p.
11. Gottardi G. G. My first lapbook: Models and materials to build lapbooks for learning. Erickson International Publishing. 2016. ISBN 9788859010555.
12. Yakman G. STEAM Education: An overview of creating a model of integrative learning. *Education Horizons*. 2012. Vol. 90. Issue 2. P. 12–21
13. Kindei L. The lapbook as an innovative way to organize learning activities in elementary schools. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 2021. P. 120–128. DOI:10.20952/revtee.v14i33.16698.
14. Kuz'mina G. A., Nikolaenko V. I. Lapbook as a means of cognitive development for preschoolers. Collection of articles of the II All-Russian scientific and practical conference "Education – Science – Practice". 2025. P. 88–94. DOI:10.64007/conferencearticle_683d99f3db7654.87998543.

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni: teoretyko-metodolohichni zasady [Competency-based approach in education: Theoretical and methodological foundations]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 256 s.
2. Bekh, I. D. (2003). Osobystisno oriyentovane vykhovannya: naukovy-metodychny posibnyk [Personality-oriented education: Scientific and methodological guide]. Kyiv: Lybid. 344 s.
3. Butenko, V. H., & Kondratiuk, S. M. (2026). Lepbuk yak suchasnyi innovatsiyni instrument vizualizatsii osvithnoho protsesu v zakladi doshkilnoi osvity [Lapbook as a modern innovative tool for visualization of the educational process in preschool education institutions]. Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/bitstreams/581a4c5b-af74-47ca-9966-88eb1e15d867/download>
4. Vygotsky, L. S. (1982). Myslennia i movlennia [Thinking and speech]. Kyiv: Radianska shkola. 287 s.
5. Huzhanova, T. A., & Levyk, I. V. (2019). Lepbuk yak zasib formuvannya ekolohichnykh znan doshkilnykiv [Lapbook as a means of forming preschoolers' environmental knowledge].

- Naukovi zapysky pedahohichnoho universytetu. №2. S. 112–117.
6. Ivanytska, N. V., & Sorochynska, O. M. (2020). Vykorystannia lepbuk-tekhnohii u formuvanni pryrodoznavchoi kompetentnosti ditei doshkilnoho viku [Using lapbook technology in forming natural science competence of preschool children]. Pedahohichni nauky. №3. S. 45–50.
7. Savchenko, O. Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoї osvity [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota. 504 s.
8. Sukhomlynska, V. O. (2015). Pedahohichna spadshchyna: rozvytok tvorchykh zdibnostei dytyny [Pedagogical heritage: Development of a child's creative abilities]. Kyiv: Radianska shkola. 432 s.
9. Bruner, J. (1960). The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press. 92 p. [in English]
10. Dewey, J. (1916). Democracy and Education. New York, NY: Macmillan. 434 p. [in English]
11. Gottardi, G. G. (2016). My First Lapbook: Models and Materials to Build Lapbooks for Learning. Trento: Erickson International Publishing. ISBN 9788859010555. [in English]
12. Yakman, G. (2012). STEAM education: An overview of creating a model of integrative learning. *Education Horizons*. Vol. 90. Issue 2. P. 12–21. [in English]
13. Kindei, L. (2021). The lapbook as an innovative way to organize learning activities in elementary schools. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. 2021. P. 120–128. DOI:10.20952/revtee.v14i33.16698. [in English]
14. Kuz'mina, G. A., & Nikolaenko, V. I. (2025). Lapbook as a means of cognitive development for preschoolers. In Education – Science – Practice: Collection of articles of the II All-Russian scientific and practical conference. P. 88–94. DOI:10.64007/conferencearticle_683d99f3db7654.87998543. [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 27.02.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 373.2:371.13:81

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-45-49

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ПРОФЕСІЙНА ГОТОВНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему професійної готовності вихователя до реалізації мовної освіти в закладі дошкільної освіти як важливу умову ефективного мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Актуальність дослідження зумовлена тим, що мовна освіта є одним із пріоритетних напрямів розвитку особистості дитини, адже саме в дошкільному віці закладаються основи мовленнєвої, комунікативної та соціальної компетентностей. Наголошено, що ефективність мовленнєвого розвитку значною

мірою залежить від рівня професійної підготовки вихователя, який виступає організатором мовленнєвого середовища, зразком мовленнєвої культури та посередником між дитиною і мовою як соціальною цінністю.

Проаналізовано наукові підходи до розуміння сутності професійної готовності педагога та її ролі в реалізації мовної освіти. Узагальнення наукових джерел дало змогу визначити професійну готовність вихователя як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує систему фахових знань, професійних умінь, ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок і здатність до рефлексії педагогічної діяльності. Розкрито структуру професійної готовності вихователя до реалізації мовної освіти, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти.

У статті також визначено основні функції вихователя в процесі мовної освіти дітей дошкільного віку, серед яких: мовний зразок, організатор мовленнєвого середовища, партнер дитини у спілкуванні, діагност мовленнєвого розвитку та посередник взаємодії «дитина – культура – текст». Окреслено основні засоби формування професійної готовності майбутніх вихователів до реалізації мовної освіти, зокрема теоретичну підготовку, педагогічну практику, моделювання педагогічних ситуацій, використання інтерактивних методів навчання, самостійну роботу та застосування сучасних освітніх технологій.

Зроблено висновок, що комплексне використання зазначених засобів сприяє формуванню професійної компетентності вихователя та підвищує ефективність мовної освіти в закладах дошкільної освіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням і впровадженням інноваційних педагогічних технологій формування професійної готовності майбутніх вихователів до реалізації мовної освіти.

Ключові слова: мовна освіта, заклад дошкільної освіти, мовленнєвий розвиток дітей, професійна готовність вихователя, мовленнєва компетентність, лінгводидактична компетентність, мовленнєве середовище, професійна підготовка вихователя.

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

PROFESSIONAL READINESS OF A TEACHER FOR THE IMPLEMENTATION OF LANGUAGE EDUCATION IN A PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

The article examines the problem of the professional readiness of a teacher for the implementation of language education in a preschool educational institution as an important condition for the effective speech development of preschool children. The relevance of the study is due to the fact that language education is one of the priority areas of the development of a child's personality, because in preschool age the foundations of speech, communicative and social competences are formed. It is emphasized that the effectiveness of speech development largely depends on the level of professional training of the teacher, who acts as the organizer of the speech environment, a model of speech culture and a mediator between the child and language as a social value.

Scientific approaches to understanding the essence of the teacher's professional readiness and its role in the implementation of language education are analyzed. The generalization of scientific sources made it possible to define the professional readiness of a teacher as an integrative personal and professional formation that combines a system of professional knowledge, professional skills, value orientations, motivational attitudes and the ability to reflect on pedagogical activity. The structure of the professional readiness of a teacher for the implementation of language education is revealed, which includes motivational and value, cognitive, operational and activity and reflective components.

The article also identifies the main functions of a teacher in the process of language education of preschool children, including: a language model, an organizer of the speech environment, a child's partner in communication, a diagnostician of speech development and a mediator of the interaction "child – culture – text". The main means of formation the professional readiness of future teachers for the implementation of language education are outlined, in particular theoretical training, pedagogical practice, modeling pedagogical situations, the usage of interactive teaching methods, independent work and the application of modern educational technologies.

It is concluded that the comprehensive use of these tools contributes to the formation of the professional competence of the educator and increases the effectiveness of language education in preschool educational institutions. Prospects for further research are related to the development and implementation of innovative pedagogical technologies for the formation of professional readiness of future educators to implement language education.

Key words: language education, preschool educational institution, speech development of children, professional readiness of the educator, speech competence, linguodidactic competence, speech environment, professional training of the educator.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Мовна освіта в закладі дошкільної освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку особистості дитини, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи мовленнєвої, комунікативної та соціальної компетентностей. Ефективність реалізації мовної освіти значною мірою залежить від професійної готовності вихователя, який виступає організатором мовленнєвого середовища, зразком мовленнєвої культури та посередником між дитиною і мовою як соціальною цінністю. У цьому контексті актуалізується потреба теоретичного осмислення змісту й структури професійної готовності вихователя до реалізації мовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує, що проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку та реалізації мовної освіти ґрунтовно

представлена у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Науковці розглядають мовлення як соціально зумовлений психічний процес і підкреслюють провідну роль дорослого у його розвитку. У дослідженнях А. Богуш та Н. Гавриш мовленнєва компетентність дошкільника трактується як інтегративне утворення, що охоплює фонетичні, лексичні, граматичні та комунікативні компоненти і формується за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності вихователя. О. Савченко та Н. Бібік акцентують увагу на тому, що ефективність мовної освіти значною мірою залежить від професійної готовності педагога, яка поєднує знання, уміння, ціннісні орієнтації та здатність до рефлексії власної діяльності.

Водночас узагальнення наукових джерел свідчить, що професійна готовність вихователя до реалізації мовної освіти ще недостатньо осмислена як

цілісна інтегративна характеристика його особистості й професійної діяльності, що зумовлює потребу подальших теоретичних досліджень у цьому напрямі.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності та структури професійної готовності вихователя до реалізації мовної освіти в закладі дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна готовність вихователя до реалізації мовної освіти в закладі дошкільної освіти розглядається в сучасній педагогічній науці як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує систему фахових знань, професійних умінь, ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок і практичних навичок, необхідних для ефективного мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Така готовність не зводиться лише до наявності методичних знань, а виявляється у здатності педагога свідомо планувати, організовувати та здійснювати мовну освіту з урахуванням вікових, індивідуальних і мовленнєвих особливостей дітей.

У працях Н. Бібік професійна готовність педагога трактується як результат інтеграції знань, умінь і цінностей, що забезпечують здатність ефективно реалізовувати освітній процес у контексті компетентнісного підходу. Авторка підкреслює, що педагогічна готовність передбачає не лише володіння методикою, а й сформовану установку на постійний професійний розвиток і рефлексію власної діяльності [1].

А. Богуш розглядає професійну готовність вихователя до мовної освіти крізь призму його мовленнєвої та лінгводидактичної компетентності, наголошуючи, що педагог має бути носієм мовної культури та зразком правильного, виразного і доцільного мовлення. Учена зазначає, що саме особистісні мовленнєві якості вихователя значною мірою визначають успішність мовленнєвого розвитку дошкільників [2].

З позиції діяльнісного підходу професійна готовність вихователя виявляється у його здатності організовувати мовленнєву діяльність дітей у різних видах діяльності – ігровій, пізнавальній, художньо-мовленнєвій, комунікативній. Я. Савченко підкреслює, що педагог, готовий до реалізації мовної освіти, розглядає мовлення не лише як об'єкт навчання, а як універсальний засіб розвитку мислення, пізнання та соціальної взаємодії дитини [6].

Важливим аспектом професійної готовності вихователя є усвідомлення закономірностей мовленнєвого розвитку дошкільників. Л. Виготський обґрунтовував положення про соціальну природу мовлення та визначальну роль дорослого у його становленні, наголошуючи, що саме педагог є посередником між дитиною та мовою як соціально-культурним феноменом [3].

Н. Гавриш акцентує увагу на тому, що професійна готовність вихователя до мовної освіти передбачає здатність створювати мовленнєво збагачене освітнє середовище, у якому дитина має можливість активно використовувати мовлення в різних комунікативних ситуаціях. Авторка підкреслює значення розвитку зв'язного мовлення як

ключового показника мовленнєвої компетентності дошкільника [4].

У нормативних документах України професійна готовність вихователя до реалізації мовної освіти розглядається як необхідна умова виконання державних вимог до мовленнєвого розвитку дітей. У Базовому компоненті дошкільної освіти підкреслюється роль педагога як суб'єкта, відповідального за формування мовленнєвої та комунікативної компетентностей дошкільників, що передбачає наявність у нього відповідної професійної підготовки та готовності до мовної роботи [5].

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях професійна готовність вихователя до реалізації мовної освіти розглядається як багатокомпонентне інтегративне утворення, що забезпечує ефективну організацію мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Більшість науковців сходяться на думці, що така готовність має складну внутрішню структуру, елементи якої перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємозумовленості.

У структурі професійної готовності вихователя доцільно виокремити такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний;
- когнітивний;
- операційно-діяльнісний;
- рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає усвідомлення значущості мовної освіти для всебічного розвитку особистості дитини, позитивне ставлення педагога до мовленнєвого розвитку дітей та сформовану внутрішню потребу в професійному самовдосконаленні.

Н. Бібік наголошує, що мотиваційний компонент професійної готовності педагога є основою реалізації компетентнісного підходу в освіті, оскільки саме ціннісні орієнтації та професійні установки визначають якість педагогічної діяльності [1].

А. Богуш підкреслює, що позитивне ставлення вихователя до мовної освіти та усвідомлення її ролі у розвитку дитини є необхідною умовою формування мовленнєвої компетентності дошкільників [2].

Когнітивний компонент охоплює систему лінгвістичних, психолого-педагогічних і методичних знань, необхідних вихователю для реалізації мовної освіти.

До них належать знання:

- закономірностей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку;
- структури мовленнєвої компетентності;
- вікових особливостей формування звукової культури мовлення;
- словникового запасу;
- граматичної правильності мовлення;
- зв'язного мовлення.

О. Савченко зазначає, що ґрунтовна теоретична підготовка педагога є основою свідомого планування освітнього процесу [6].

Н. Гавриш підкреслює, що вихователь має добре орієнтуватися в структурі мовленнєвої компетентності дошкільника [4].

Операційно-діяльнісний компонент виявляється у володінні вихователем методиками розвитку

мовлення та вміні організовувати мовленнєву діяльність дітей у різних видах діяльності:

- ігровий
- пізнавальний
- художньо-мовленнєвий
- комунікативний.

А. Богуш зазначає, що мовленнєвий розвиток дошкільників має здійснюватися у взаємозв'язку з різними видами діяльності [2].

Л. Виготський підкреслював, що мовлення дитини розвивається у спільній діяльності з дорослим [3].

Рефлексивний компонент передбачає здатність педагога до самоаналізу власної професійної діяльності, оцінювання результатів мовленнєвого розвитку дітей та корекції педагогічних дій.

Н. Бібік зазначає, що рефлексія є важливою складовою професійної компетентності педагога [1].

Вихователь у закладі дошкільної освіти є ключовим суб'єктом мовної освіти, оскільки саме він організовує щоденне мовленнєве життя групи та забезпечує мовленнєвий розвиток дітей у природному контексті гри, спілкування й пізнання.

У державному стандарті дошкільної освіти зазначено, що результати мовленнєвого розвитку дітей досягаються за умови спеціально організованого освітнього процесу [5].

У науковій літературі роль вихователя у мовній освіті розглядають через такі функції:

- мовний зразок
- організатор мовленнєвого середовища
- партнер дитини у спілкуванні
- діагност мовленнєвого розвитку
- медіатор взаємодії «дитина – текст – культура»

• комунікативний міст між закладом освіти та сім'єю.

Дослідження підтверджують, що якість взаємодії «дорослий – дитина» має значний вплив на розвиток мовлення та подальші освітні результати дітей [8].

Формування професійної готовності вихователя до реалізації мовної освіти в закладі дошкільної освіти є складним і багатогранним процесом, що передбачає використання різноманітних педагогічних засобів. Їх застосування сприяє розвитку професійних знань, умінь, мотивації та рефлексії майбутніх педагогів, а також формуванню їхньої лінгводидактичної компетентності.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що ефективне формування готовності майбутнього вихователя до мовної освіти можливе лише за умови поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що дозволяє студентам застосовувати отримані знання в реальних педагогічних ситуаціях [2; 6].

До основних засобів формування професійної готовності вихователя до реалізації мовної освіти належать:

Важливим засобом формування готовності є вивчення психолого-педагогічних і лінгводидактичних дисциплін, які забезпечують майбутніх вихователів знаннями про закономірності мовленнєвого розвитку дітей, структуру мовленнєвої компетентності та методику розвитку мовлення дошкільників.

Теоретична підготовка формує наукову основу професійної діяльності педагога та сприяє усвідомленню значущості мовної освіти для розвитку особистості дитини [4].

Одним із найефективніших засобів формування професійної готовності є педагогічна практика в закладах дошкільної освіти. Саме під час практичної діяльності студенти мають можливість застосовувати теоретичні знання, планувати мовленнєві заняття, організовувати мовленнєву діяльність дітей та аналізувати результати власної педагогічної роботи.

Практична діяльність сприяє формуванню професійних умінь, розвитку педагогічного мислення та здатності до організації мовленнєвого середовища в групі [2].

Ефективним засобом підготовки майбутніх вихователів є використання методів моделювання педагогічних ситуацій. Аналіз педагогічних ситуацій, рольові ігри, кейс-методи дозволяють студентам навчитися приймати педагогічні рішення, прогнозувати результати мовленнєвої діяльності дітей та знаходити оптимальні методи роботи.

Застосування таких методів сприяє розвитку професійного мислення, комунікативних умінь та педагогічної рефлексії.

Сучасна підготовка майбутніх педагогів передбачає активне використання інтерактивних методів навчання: дискусій, тренінгів, проєктної діяльності, групових форм роботи. Вони сприяють формуванню комунікативних умінь, умінь працювати в команді та здатності до творчого розв'язання педагогічних завдань.

Інтерактивні технології дозволяють майбутнім вихователям глибше усвідомити особливості мовленнєвого розвитку дітей і сформувати готовність до організації мовної взаємодії в освітньому процесі.

Важливим засобом формування професійної готовності є самостійна робота студентів, що включає аналіз наукової літератури, виконання творчих завдань, підготовку методичних розробок та самоаналіз власної педагогічної діяльності.

Рефлексія сприяє усвідомленню студентами власного професійного досвіду, оцінюванню ефективності педагогічних дій та визначенню шляхів подальшого професійного вдосконалення [1].

У сучасних умовах важливим засобом підготовки майбутніх вихователів є використання цифрових технологій та мультимедійних ресурсів. Вони дозволяють створювати інтерактивні освітні матеріали, розробляти мовленнєві вправи, використовувати електронні освітні ресурси та організовувати дистанційну взаємодію з дітьми.

Застосування цифрових технологій сприяє модернізації освітнього процесу та підвищує ефективність формування професійної готовності педагогів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, професійна готовність вихователя до реалізації мовної освіти в закладі дошкільної освіти є інтегративним особистісно-професійним утворенням, що поєднує систему знань, умінь, ціннісних орієнтацій, мотивації та здатність до рефлексії педагогічної діяльності. У її структурі доцільно виокремлювати мотиваційно-ціннісний,

когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти, взаємодія яких забезпечує ефективну організацію мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Важливу роль у формуванні такої готовності відіграють теоретична підготовка, педагогічна практика, моделювання педагогічних ситуацій, інтерактивні методи навчання, самостійна робота та використання сучасних освітніх технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням ефективних педагогічних технологій формування професійної готовності майбутніх вихователів до реалізації мовної освіти, а також з експериментальним дослідженням умов і методів підвищення якості мовленнєвої підготовки педагогів у системі професійної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у навчанні: теоретико-методологічні засади. Київ : Педагогічна думка. 2019. 256 с.
2. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Слово, 2010. 408 с.
3. Виготський Л. С. Мислення і мова. Київ : Вища школа, 2005. 320 с.
4. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Київ : Генеза, 2015. 256 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : наказ МОН України № 33 від 12.01.2021. Київ : МОН України, 2021. 52 с.
6. Савченко О. Я. Початкова освіта: теорія і практика. Київ : Педагогічна думка, 2011. 352 с.
7. Clay M. Literacy Lessons Designed for Individuals. Auckland : Heinemann, 2001. 232 p.
8. Dickinson D. K., Tabors P. O. Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School. Baltimore : Paul H. Brookes Publishing Co., 2001. 392 p.
9. Bruner J. Child's Talk: Learning to Use Language. New York : W. W. Norton & Company, 1983. 144 p.
10. Hart B., Risley T. R. Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore : Paul H. Brookes, 1995. 268 p.
11. Whitehurst G. J., Lonigan C. J. Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*. 1998. Vol. 69. № 3. P. 848–872.

REFERENCES

1. Bibik, N. M. (2019). *Kompetentnisnyi pidkhid u navchanni: teoretyko-metodolohichni zasady* [Competency-based

approach in learning: Theoretical and methodological foundations]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 256 s. [in Ukrainian]

2. Bohush, A. M. (2010). *Movlennievyyi rozvytok ditei doshkilnoho viku* [Speech development of preschool children]. Kyiv: Slovo. 408 s. [in Ukrainian]

3. Vygotsky, L. S. (2005). *Myslennia i mova* [Thinking and speech]. Kyiv: Vyshcha shkola. 320 s. [in Ukrainian]

4. Havrysh, N. V. (2015). *Rozvytok zv'iaznoho movlennia ditei doshkilnoho viku* [Development of coherent speech of preschool children]. Kyiv: Heneza. 256 s. [in Ukrainian]

5. 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: MON Ukrainy. 52 s. [in Ukrainian]

6. Savchenko, O. Ya. (2011). *Pochatkova osvita: teoriia i praktyka* [Primary education: Theory and practice]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 352 s. [in Ukrainian]

7. Clay, M. (2001). *Literacy Lessons Designed for Individuals*. Auckland: Heinemann. 232 p. [in English]

8. Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 392 p. [in English]

9. Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: W. W. Norton & Company. 144 p. [in English]

10. Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes. 268 p. [in English]

11. Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*. 69(3). P. 848–872. [in English]

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 01.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 796(477)"19"

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-49-53

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЛЕЩЕНКО Геннадій –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спортивних ігор та масових видів спорту
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9780-060x>
e-mail: galelza7@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УКРАЇНІ У XX СТОЛІТТІ

У статті здійснено цілісний історико-педагогічний аналіз становлення та розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті як складного соціально-культурного феномену, що формувався під впливом політичних трансформацій, освітніх реформ та зміни суспільних пріоритетів. Дослідження ґрунтується на періодизаційному підході, який дозволяє логічно структурувати історичний матеріал і простежити закономірності еволюції фізкультурного руху в умовах різних державних моделей управління. Обґрунтовано виокремлення п'яти взаємопов'язаних етапів розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті: громадсько-національного періоду початку століття; етапу формування централізованої системи фізичного виховання у 1920–1930-х роках; повноценного відновлення та активізації масового фізкультурного руху; періоду науково-методичного удосконалення та розвитку

спорту високих досягнень у 1960–1980-х роках; трансформаційного етапу кінця століття, пов'язаного зі становленням національної моделі фізичної культури незалежної України.

Проаналізовано зміни організаційних форм фізкультурно-спортивної діяльності, розвиток інфраструктури, становлення системи підготовки педагогічних і тренерських кадрів, а також посилення ролі наукового забезпечення у сфері спорту. Встановлено, що фізична культура поступово набула статусу важливого елементу державної соціальної політики, виконуючи оздоровчу, виховну, інтеграційну та культуротворчу функції. Показано, що історичний розвиток галузі відображає загальні тенденції модернізації українського суспільства та трансформацію уявлень про роль рухової активності у формуванні особистості.

Наголошено, що узагальнення історичного досвіду розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті має значення для сучасного реформування системи фізичного виховання, вдосконалення управлінських механізмів та формування стратегічних орієнтирів державної політики у сфері спорту. Отримані результати можуть бути використані у професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та в подальших історико-педагогічних дослідженнях.

Ключові слова: фізична культура, історія фізичної культури, розвиток спорту, періодизація, державна політика у сфері спорту, фізичне виховання, спортивні товариства, олімпійський рух, інституціоналізація фізичної культури.

LESHCHENKO Hennadii –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Sports Games and Mass Sports

of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9780-060x>

e-mail: galelza7@gmail.com

FORMATION AND DEVELOPMENT OF PHYSICAL CULTURE IN UKRAINE IN THE 20TH CENTURY

The article presents a comprehensive historical and pedagogical analysis of the formation and development of physical culture in Ukraine in the 20th century as a complex socio-cultural phenomenon shaped by political transformations, educational reforms, and shifts in societal priorities. The study is based on a periodization approach, which makes it possible to systematically structure historical material and trace the patterns of evolution of the physical culture movement under different state governance models. Five interrelated stages in the development of physical culture in Ukraine during the 20th century are substantiated: the civic and nationally oriented period of the early century; the stage of formation of a centralized system of physical education in the 1920s–1930s; the post-war restoration and intensification of the mass physical culture movement; the period of scientific and methodological improvement and development of elite sport in the 1960s–1980s; and the transformational stage of the late century associated with the formation of a national model of physical culture in independent Ukraine.

The article analyzes changes in organizational forms of physical culture and sports activities, the development of infrastructure, the establishment of systems for training pedagogical and coaching staff, and the strengthening of scientific support in the field of sport. It has been established that physical culture gradually acquired the status of an important element of state social policy, performing health-promoting, educational, integrative, and cultural functions. The historical development of the field reflects broader trends of modernization in Ukrainian society and the transformation of perceptions regarding the role of motor activity in personality development.

It is emphasized that generalizing the historical experience of the development of physical culture in Ukraine in the 20th century is significant for the contemporary reform of the physical education system, improvement of governance mechanisms, and formulation of strategic guidelines for state policy in the field of sport. The findings may be used in the professional training of future specialists in physical culture and sport as well as in further historical and pedagogical research.

Key words: physical culture, history of physical culture, sport development, periodization, state policy in sport, physical education, sports societies, Olympic movement, institutionalization of physical culture.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Фізична культура є важливою складовою розвитку суспільства, оскільки вона поєднує у собі соціальні, культурні, освітні та оздоровчі функції. Її становлення і розвиток у різні історичні періоди відображають рівень соціально-економічного розвитку держави, особливості культурних традицій та освітніх пріоритетів. У цьому контексті особливий інтерес становить історія формування фізичної культури в Україні у XX столітті, коли відбулися масштабні соціальні трансформації, що істотно вплинули на систему фізичного виховання, організацію спортивного руху та розвиток наукових досліджень у цій галузі. Саме у цей період фізична культура поступово перетворилася на важливий елемент державної політики, спрямованої на зміцнення здоров'я населення, підготовку молоді до активної трудової діяльності та формування гармонійно розвиненої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі проблематика становлення та розвитку фізичної культури в Україні розглядається в кількох взаємопов'язаних напрямках. Один із них стосується узагальнення історико-теоретичних засад розвитку фізичної культури і спорту на українських землях, з'ясування етапів їх

еволюції, а також осмислення фізичної культури як складника національної культури й освіти. У навчально-методичних та узагальнювальних працях останніх років історія фізичної культури в Україні подається як безперервний процес переходу від громадських ініціатив і локальних спортивних товариств до інституціоналізованої державної системи фізичного виховання і спорту [1].

Помітне місце в новітніх публікаціях займають дослідження, присвячені національно орієнтованим формам фізкультурного руху кінця XIX – початку XX століття, насамперед діяльності товариств «Сокіл», «Січ» і «Пласт». У цих працях акцентовано, що фізичне виховання в українському контексті розвивалося не лише як засіб тілесного вдосконалення, а й як важливий чинник національного самоусвідомлення, громадянського та патріотичного виховання молоді. Особливо показовими є сучасні розвідки про сокілський рух, де його трактують як феномен української національної фізичної культури та духовно-патріотичного виховання [5].

Інший вагомий напрям сучасних студій пов'язаний з аналізом радянського періоду, коли фізична культура в Україні набула ознак цілісної державної системи. Дослідники звертаються до проблем інституціоналізації галузі, ролі державних

органів управління, діяльності профільних інститутів, масової фізкультурної роботи, а також до еволюції методичної системи фізичного виховання у XX столітті. У цих публікаціях підкреслюється, що саме радянська доба забезпечила розгортання широкої мережі спортивних товариств, навчальних закладів і системи підготовки кадрів, хоча цей процес був тісно пов'язаний з ідеологічними та мобілізаційними завданнями держави [6].

Окремий масив новітніх праць присвячено історії олімпійського руху на українських землях і участі українських спортсменів у міжнародному спортивному просторі. Такі дослідження розширюють традиційне бачення історії фізичної культури, оскільки дозволяють простежити не лише розвиток внутрішньої системи фізичного виховання, а й включення України до ширшого європейського та світового спортивного контексту. У працях останніх років також посилюється інтерес до регіональних студій, що висвітлюють локальні моделі розвитку спорту і фізичної культури [4].

Водночас сучасні дослідження дедалі частіше поєднують історичний аналіз із вивченням державної політики, правового регулювання та управлінських механізмів у сфері фізичної культури і спорту. Це дає змогу розглядати історію галузі не ізольовано, а в контексті трансформації освітньої, соціальної та культурної політики України. Показово, що в новітніх роботах історія фізичної культури дедалі частіше інтерпретується як фундамент професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, тобто не лише як ретроспективний опис, а як джерело методологічних орієнтирів для сучасної педагогічної практики [2].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що вітчизняна наука накопичила значний матеріал щодо окремих аспектів історії фізичної культури в Україні: від діяльності національних спортивно-гімнастичних товариств до становлення державної системи фізичного виховання, розвитку олімпійського руху та регіональних традицій [5]. Разом із тим недостатньо цілісно висвітленим залишається саме комплексний процес розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті як єдиної історичної динаміки, що поєднує громадський, освітній, державний і спортивний виміри. Це й зумовлює доцільність подальшого системного аналізу означеної проблеми.

Мета статті полягає у здійсненні історико-педагогічного аналізу становлення та розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті, визначенні основних етапів її еволюції, особливостей організаційного та інституційного формування, а також з'ясуванні ролі фізичної культури у системі освіти та суспільному житті в різні історичні періоди.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблематика історії фізичної культури та спорту в Україні привертала увагу багатьох дослідників. У працях українських науковців розкрито окремі аспекти розвитку фізичного виховання, формування спортивних організацій, становлення системи підготовки спортсменів і педагогічних кадрів. Разом з тим аналіз наукової літератури свідчить про необхідність більш комплексного осмислення істо-

ричного процесу становлення фізичної культури в Україні у XX столітті, з урахуванням політичних, соціальних та культурних чинників, що визначали напрями її розвитку. Вивчення історичного досвіду має важливе значення для розуміння сучасних тенденцій розвитку фізичної культури і спорту, а також для вдосконалення системи фізичного виховання у закладах освіти.

У процесі дослідження історичного розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті доцільним є використання періодизаційного підходу, який дозволяє системно розглядати еволюцію фізкультурного руху в контексті суспільно-політичних, соціально-економічних і культурних змін. Періодизація виступає важливим науковим інструментом, що дає змогу впорядкувати історичний матеріал, визначити ключові тенденції розвитку фізичної культури та простежити закономірності її становлення у різні історичні періоди. Аналіз історичних джерел, архівних матеріалів, наукових досліджень та педагогічних праць у галузі історії фізичної культури дозволяє виділити кілька основних етапів розвитку фізичної культури в Україні протягом XX століття, кожен з яких характеризується специфічними організаційними формами, ідеологічними орієнтирами та змістом фізкультурно-спортивної діяльності.

Перший етап охоплює початок XX століття – період до 1917 року. У цей час фізична культура на українських землях розвивалася переважно у формі громадського руху та діяльності добровільних спортивно-гімнастичних товариств. Важливу роль у становленні фізкультурного руху відігравали такі організації, як «Сокіл», «Січ», «Пласт» та інші молодіжні товариства, що поєднували фізичне виховання з національно-патріотичним та культурно-просвітницьким вихованням. Їх діяльність сприяла популяризації фізичних вправ, розвитку гімнастики, легкої атлетики, боротьби, стрільби та інших видів фізичної активності серед молоді. Важливим аспектом функціонування цих організацій було формування національної свідомості, дисципліни та фізичної витривалості.

Фізичні вправи в межах діяльності зазначених товариств розглядалися не лише як засіб зміцнення здоров'я, але й як важливий елемент підготовки молоді до громадського життя та служіння суспільству. Організовувалися масові спортивні свята, показові виступи, змагання та фізкультурні фестивалі, що сприяли поширенню ідей фізичної культури серед широких верств населення. Саме у цей період закладаються основи організованого спортивного руху, формуються перші спортивні клуби, створюються гімнастичні товариства, а також відбувається становлення інфраструктури фізичного виховання.

Другий етап розвитку фізичної культури в Україні пов'язаний із 1920-1930-ми роками і характеризується формуванням централізованої державної системи фізичного виховання у межах радянської політичної системи. Після встановлення радянської влади фізична культура почала розглядатися як важливий інструмент ідеологічного виховання населення, формування колективістських

цінностей та зміцнення обороноздатності держави. У цей період було створено спеціальні державні органи управління фізичною культурою і спортом, а фізкультурна діяльність набуває організованого та масового характеру.

Одним із ключових напрямів розвитку фізичної культури у цей час стало впровадження системи масової фізичної підготовки населення. Значне поширення отримав фізкультурний комплекс «Готовий до праці і оборони» (ГПО), який передбачав виконання спеціальних фізичних нормативів для різних вікових груп. Запровадження цієї системи сприяло залученню широких верств населення до занять фізичною культурою та підвищенню рівня фізичної підготовленості громадян. Водночас активно розвиваються спортивні товариства, фізкультурні колективи на підприємствах, у навчальних закладах та військових підрозділах.

Важливою складовою розвитку фізичної культури у цей період стало створення системи підготовки фахівців у галузі фізичного виховання. Засновуються інститути фізичної культури, розширюється мережа спортивних шкіл, удосконалюються методики тренування та фізичного виховання. Таким чином, у 1920-1930-х роках формується основа державної системи фізичної культури, що функціонувала протягом наступних десятиліть.

Третій етап охоплює 1940-1950-ті роки та пов'язаний із відновленням фізкультурно-спортивної діяльності після завершення Другої світової війни. Війна завдала значних втрат спортивній інфраструктурі, зруйнувала багато стадіонів, спортивних майданчиків і навчальних закладів, що займалися підготовкою спортсменів. У повоєнний період основним завданням державної політики у сфері фізичної культури стало відновлення матеріально-технічної бази спорту та активізація масового фізкультурного руху.

У цей період активно створюються нові спортивні клуби, фізкультурні колективи, відновлюється діяльність спортивних товариств. Особливу увагу приділяють розвитку дитячо-юнацького спорту, що сприяло формуванню резерву для спорту високих досягнень. Значно розширюється мережа дитячо-юнацьких спортивних шкіл, у яких здійснювалася підготовка молодих спортсменів. Водночас проводяться численні спортивні змагання, спартакіади, чемпіонати та інші масові фізкультурні заходи, що стимулювали інтерес населення до занять фізичною культурою.

Паралельно з розвитком масового фізкультурного руху починає формуватися система підготовки спортсменів високого класу. Зростає увага до наукового забезпечення спортивної діяльності, розробляються нові методики тренувального процесу, удосконалюються форми організації фізичного виховання.

Четвертий етап розвитку фізичної культури в Україні припадає на 1960-1980-ті роки. Цей період характеризується інтенсивним розвитком спорту високих досягнень, а також подальшим удосконаленням системи фізичного виховання населення. У цей час відбувається значне розширення мережі спортивних навчальних закладів, спеціалізованих

шкіл, центрів підготовки спортсменів та науково-дослідних установ.

Наукове забезпечення спортивної діяльності стає одним із ключових факторів розвитку фізичної культури. Проводяться численні дослідження у галузі спортивної медицини, біомеханіки, фізіології спорту та теорії тренування. Розробляються нові підходи до планування тренувального процесу, підвищення фізичної працездатності спортсменів та оптимізації системи підготовки.

Саме у цей період формується потужна система спортивної підготовки, що забезпечує високі результати на міжнародній спортивній арені. Українські спортсмени, виступаючи у складі збірної СРСР, демонстрували високі результати на Олімпійських іграх, чемпіонатах світу та інших престижних змаганнях.

П'ятий етап розвитку фізичної культури пов'язаний із проголошенням незалежності України наприкінці XX століття. Здобуття державної незалежності стало важливим фактором трансформації системи фізичної культури та спорту. У цей період розпочинається формування національної моделі розвитку фізичної культури, яка ґрунтується на принципах демократизації, гуманізації та інтеграції у світовий спортивний простір.

Одним із важливих кроків стало створення власної нормативно-правової бази у сфері фізичної культури і спорту. Приймаються нові законодавчі акти, що регулюють діяльність спортивних організацій, визначають основні напрями розвитку фізичного виховання та підтримки спорту. Значна увага приділяється розвитку масового спорту, популяризації здорового способу життя та залученню населення до регулярної фізичної активності.

Важливою подією стало створення Національного олімпійського комітету України, що забезпечило інтеграцію українського спорту у міжнародний олімпійський рух. Українські спортсмени отримали можливість представляти державу на міжнародних змаганнях під національним прапором.

Таким чином, історичний розвиток фізичної культури в Україні у XX столітті характеризується складним і багатогранним процесом трансформації організаційних форм, змісту фізичного виховання та соціального значення фізичної культури. Кожен із виділених етапів відображає специфічні умови розвитку суспільства, політичні та соціальні зміни, що впливали на функціонування фізкультурно-спортивної сфери.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Ретроспективний аналіз розвитку фізичної культури в Україні у XX столітті дає підстави стверджувати, що її еволюція не була лінійним процесом, а відбувалася хвилюподібно – відповідно до змін політичного устрою, домінуючих ідеологій та соціальних запитів суспільства. Фізична культура виявилася чутливим індикатором суспільних трансформацій: вона змінювала свої функції, організаційні моделі та ціннісні орієнтири залежно від історичного контексту. Якщо на початку століття фізкультурний рух мав виразне громадське та національно-виховне спрямування, то згодом він набув рис централізованої державної системи,

інтегрованої в механізми соціальної мобілізації, освітньої політики та підготовки кадрів.

Упродовж XX століття відбулося розширення змістового поля фізичної культури: від гімнастичних і просвітницьких ініціатив – до комплексної структури, що включала масову фізичну підготовку, спорт вищих досягнень, мережу спеціалізованих навчальних закладів, наукові установи та систему управління галуззю. Водночас історичний досвід засвідчує, що сталі результати у сфері фізичної культури досягалися лише за умов поєднання трьох складників: державної підтримки, науково-методичного забезпечення та суспільної зацікавленості у руховій активності як життєвій цінності.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на мікроісторичні та регіональні дослідження, які дозволять конкретизувати загальнонаціональні тенденції через аналіз локальних практик організації фізкультурно-спортивної роботи. Перспективним є також вивчення змін у змісті фізичного виховання в освітніх інституціях різних періодів, зокрема трансформації навчальних програм, методик і підходів до підготовки педагогічних кадрів. Окремої уваги потребує порівняльний аналіз українського досвіду з європейськими моделями розвитку фізичної культури, що дасть можливість виявити як спільні закономірності, так і національні особливості.

Таким чином, подальше вивчення окресленої проблематики має бути спрямоване не лише на уточнення фактологічних даних, а й на формування теоретичної моделі історичної динаміки фізичної культури, що дозволить використати накопичений досвід для вдосконалення сучасної системи фізичного виховання та управління галуззю.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Булатова М.М., Бубка С.Н., Платонов В.М. Олімпійський спорт у системі гуманітарної освіти: навчальне видання. Київ: Перший друк, 2019. 912 с.
2. Державна освітня політика в сфері фізичної культури та спорту: монографія / За загальною редакцією Д.О. Грицишена. Житомир: Видавничий дім «Бук-друк», 2025. 300 с.
3. Міцкевич Н. І. Історичні аспекти розвитку фізичної культури і спорту в Україні. *Фізичне виховання та спорт у контексті державної програми розвитку фізичної культури в Україні: досвід, проблеми, перспективи*. 2015. С. 118-120. URL: https://eprints.zu.edu.ua/18006/?utm_source=chatgpt.com
4. Ребрина А. Товариство «Сокіл» як феномен української національної фізичної культури. *Проблеми освіти*. 2025. №2 (103). С. 594-605. URL: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.39>

5. Тарас Л., Окунь Д., Гриньова Т. Діяльність державного інституту України та українського науково-дослідного інституту фізичної культури у 30-40 роках XX століття. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2021. №5 (85). С. 63-68. DOI: <https://doi.org/10.15391/sns.v.2021-5.009>

REFERENCES

1. Bulatova, M. M., Bubka, S. N., & Platonov, V. M. (2019). *Olimpiyskyi sport u systemi humanitarnoi osvity* [Olympic sport in the system of humanitarian education]. Kyiv: Pershyi druk. 912 s. [in Ukrainian]
2. Hrytsyshen, D. O. (Ed.). (2025). *Derzhavna osvitnia polityka v sferi fizychnoi kultury ta sportu* [State educational policy in the field of physical culture and sport]. Zhytomyr: Vydavnychiy dim «Buk-druk». 300 s. [in Ukrainian]
3. Mitskevych, N. I. (2015). *Istorychni aspekty rozvytku fizychnoi kultury i sportu v Ukraini* [Historical aspects of the development of physical culture and sport in Ukraine]. In *Fizychnye vykhovannia ta sport u konteksti derzhavnoi prohramy rozvytku fizychnoi kultury v Ukraini: dosvid, problemy, perspektyvy*. S. 118-120. [in Ukrainian]
4. Rebryna, A. (2025). *Tovarystvo «Sokil» yak fenomen ukraïnskoï natsionalnoï fizychnoi kultury* [The «Sokil» society as a phenomenon of Ukrainian national physical culture]. *Problemy osvity*. 2(103). S. 594-605. [in Ukrainian]
5. Taras, L., Okun, D., & Hrynova, T. (2021). *Diialnist derzhavnoho instytutu Ukrainy ta ukraïnskoho naukovo-doslidnoho instytutu fizychnoi kultury u 30-40 rokakh XX stolittia* [Activities of the State Institute of Ukraine and the Ukrainian Research Institute of Physical Culture in the 1930s-1940s]. *Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk*. 5(85). S. 63-68. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛЕЩЕНКО Геннадій – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спортивних ігор та масових видів спорту Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія фізичної культури і спорту, еволюція системи підготовки фахівців фізичної культури, соціокультурні трансформації у сфері фізичної культури спорту, теорія та методологія фізичного виховання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LESHCHENKO Hennadii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Sports Games and Mass Sports of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: history of physical culture and sport, evolution of the system of training specialists in physical culture, socio-cultural transformations in the field of physical culture and sport, theory and methodology of physical education.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 37.015.31:613:796

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-53-58

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МОМОТ Олена –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9187-1036>
e-mail: tmovsd@ukr.net

ЗАЙЦЕВА Юлія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-392X>
e-mail: zaicevayuliya1@gmail.com

НОВІК Сергій –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін
Полтавського національного педагогічного університету
імені В.Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-6271>
e-mail: novik.s1983@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я У СИСТЕМІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті обґрунтовано актуальність формування культури здоров'я у системі фізичного виховання в умовах сучасних соціальних та освітніх викликів. Здійснено аналіз останніх наукових досліджень і публікацій з проблеми впровадження здоров'язбережувальних та інноваційних педагогічних технологій у фізичному вихованні. Визначено сутність поняття «культура здоров'я» як інтегральної особистісної характеристики, що включає усвідомлене ставлення до власного здоров'я, сформовані знання про чинники здоров'я, навички саморегуляції та готовність до ведення здорового способу життя.

Встановлено, що формування культури здоров'я в системі фізичного виховання є багатограним процесом, який вимагає застосування сучасних педагогічних підходів. Інтеграція здоров'язбережувальних, особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних і мотиваційно-ціннісних технологій сприяє зростанню рівня фізичної активності, розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я та формуванню здоров'язбережувальної компетентності. Важливим аспектом цього процесу є створення сприятливого освітнього середовища, яке стимулює учнів до активної участі у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Систематичне використання інноваційних методів навчання сприяє формуванню стійкої мотивації до здорового способу життя та самовдосконалення.

Теоретично охарактеризовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних умов ефективного впровадження сучасних технологій формування культури здоров'я у системі фізичного виховання, зокрема: системності та цілісності освітнього процесу, підготовка педагогічних кадрів до використання сучасних технологій, міждисциплінарну інтеграцію знань про здоров'я та створення мотиваційного середовища, що підтримує здоровий спосіб життя. Представлено результати педагогічного експерименту, які засвідчують позитивну динаміку показників сформованості культури здоров'я, мотивації до фізичної активності та здоров'язбережувальної компетентності, виражену у відсоткових показниках.

Ключові слова: культура здоров'я, фізичне виховання, здоров'язбережувальні технології, мотивація, здобувачі освіти, освітній процес.

MOMOT Olena –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor at the Department of Theoretical
and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines
of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9187-1036>
e-mail: tmovsd@ukr.net

ZAITSEVA Yuliia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor at the Department of Theoretical and Methodological
Foundations of Teaching Sports Disciplines
of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7155-392X>
e-mail: zaicevayuliya1@gmail.com

NOVIK Serhii –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor at the Department of Theoretical and Methodological
Foundations of Teaching Sports Disciplines
of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8718-6271>
e-mail: novik.s1983@gmail.com

TECHNOLOGIES FOR FORMING A CULTURE OF HEALTH IN THE SYSTEM OF PHYSICAL EDUCATION

The article substantiates the relevance of the formation of a culture of health in the system of physical education in the conditions of modern social and educational challenges. An analysis of the latest scientific research and publications on the problem of implementing health-saving and innovative pedagogical technologies in physical education was carried out. The essence of the concept of «health culture» as an integral personal characteristic, which includes a conscious attitude to one's own health, formed knowledge about health factors, self-regulation skills and readiness to lead a healthy lifestyle, is defined.

It was established that the formation of a culture of health in the system of physical education is a multifaceted process that requires the use of modern pedagogical approaches. The integration of health-preserving, personally oriented, information-communication and

motivational-value technologies contributes to the growth of the level of physical activity, the development of a responsible attitude to one's own health, and the formation of health-preserving competence. An important aspect of this process is creating a favorable educational environment that encourages students to actively participate in physical and health activities. The systematic use of innovative methods fosters sustainable motivation for a healthy lifestyle and self-improvement.

The set of pedagogical conditions for the effective implementation of modern technologies for the formation of health culture in the system of physical education has been theoretically characterized and experimentally verified, in particular: system and integrity of the educational process, training of teaching staff to use modern technologies, interdisciplinary integration of knowledge about health and creation of a motivational environment that supports a healthy lifestyle. The results of the pedagogical experiment show positive dynamics in the formation of health culture, motivation for physical activity, and health-preserving competence, expressed in percentage indicators.

Key words: health culture, physical education, health-preserving technologies, motivation, students of education, educational process.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема збереження та зміцнення здоров'я населення набуває особливої соціальної, педагогічної та медико-біологічної значущості. Глобальні трансформаційні процеси, інтенсифікація освітньої діяльності, зростання інформаційного навантаження, урбанізація та цифровізація способу життя істотно впливають на рівень рухової активності та загальний стан здоров'я дітей, підлітків і молоді. За даними численних наукових досліджень, спостерігається стійка тенденція до зниження показників фізичного розвитку, збільшення кількості функціональних порушень, хронічних захворювань та психоемоційних розладів серед здобувачів освіти, що негативно позначається на їхній навчальній діяльності, працездатності та якості життя в цілому.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах реформування системи освіти, орієнтації на компетентнісний підхід та формування всебічно розвиненої, соціально активної та відповідальної особистості. У сучасних освітніх стандартах здоров'я розглядається не лише як відсутність захворювань, а як багатовимірне явище, що включає фізичне, психічне, соціальне та духовне благополуччя. У цьому контексті фізичне виховання виступає одним із ключових інструментів реалізації державної політики у сфері охорони здоров'я та формування здорового способу життя.

Разом із тим, традиційні підходи до організації фізичного виховання часто зосереджуються, переважно, на розвитку фізичних якостей і нормативних показників, що не завжди забезпечує формування усвідомленого, відповідального ставлення до власного здоров'я. Недостатня увага приділяється формуванню ціннісних орієнтацій, мотивації до регулярної рухової активності, розвитку навичок самоконтролю, саморегуляції та самостійного планування фізичної діяльності.

Сучасні соціальні виклики, зокрема зниження рівня фізичної активності внаслідок поширення дистанційних форм навчання, збільшення часу, проведеного за електронними пристроями, обмеження рухової діяльності та зростання психоемоційного напруження, додатково актуалізують необхідність цілеспрямованого формування культури здоров'я у процесі фізичного виховання. У таких умовах особливо важливим є перехід від фрагментарних оздоровчих заходів до системного впровадження педагогічних технологій, спрямованих на формування стійких здоров'язбережувальних установок та поведінкових моделей.

Значну роль у цьому процесі відіграють сучасні освітні технології, які дозволяють інтегрувати фізичне виховання з іншими складовими освітнього процесу та забезпечити міждисциплінарний підхід до формування культури здоров'я. Використання здоров'язбережувальних, особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних та мотиваційно-ціннісних

технологій створює умови для підвищення ефективності фізичного виховання, активізації пізнавальної діяльності, розвитку рефлексивних умінь та формування відповідального ставлення до власного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика збереження та зміцнення здоров'я дітей, підлітків і молоді в освітньому середовищі широко висвітлена у вітчизняних наукових дослідженнях. Значний внесок у розуміння соціальних чинників, що впливають на стан здоров'я молоді, зроблено у монографії О. Балакіревої, Т. Бондар, де проаналізовано соціальну обумовленість показників здоров'я підлітків і молоді та окреслено ключові ризики для формування здорового способу життя [1]. Теоретико-методологічні засади фізичного виховання ґрунтовно розкриті у працях Т. Круцевич, а також у співавторстві з Н. Пангеловою та Н. Москаленко, де охарактеризовано сучасний стан фізичного виховання в закладах освіти, визначено актуальні проблеми та напрями його модернізації в умовах сьогодення [3; 4].

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені впровадженню здоров'язбережувальних технологій у систему фізичного виховання. Так, Л. Ващук, В. Кренделева та Н. Ковальчук обґрунтують доцільність використання фітнес-технологій як ефективного засобу збереження здоров'я молоді [2]. Аналогічні ідеї простежуються у роботах О. Хуртенка та С. Дмитренка, а також О. Хуртенка і В. Шпилчука, де розглянуто можливості інноваційних фітнес-технологій та оздоровчої аеробіки у формуванні здорового способу життя школярів [9; 10].

Проблема створення здоров'язбережувального освітнього середовища у закладах вищої освіти ґрунтовно досліджена у дисертаційній роботі О. Момот, де визначено педагогічні умови виховання майбутнього вчителя в контексті здоров'язбереження [5]. Сучасні аспекти підготовки здобувачів вищої освіти з урахуванням безпеки життєдіяльності також висвітлено у дослідженні А. Моці [8]. Актуальними в умовах трансформації освітнього процесу є роботи Н. Москаленко та співавторів, у яких розкрито інноваційні моделі організації фізичного виховання, зокрема для студентів із послабленим здоров'ям в умовах дистанційного навчання, а також сучасні підходи до викладання уроків фізичної культури [6; 7].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, незважаючи на значну кількість досліджень, проблема комплексного впровадження технологій формування культури здоров'я у фізичному вихованні залишається недостатньо розробленою. У більшості наукових праць розглядаються окремі аспекти (здоров'язбережувальні технології, фітнес-програми, цифрові інструменти), тоді як питання системної інтеграції цих технологій у цілісну педагогічну модель формування культури здоров'я потребує подальшого наукового обґрунтування.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та узагальнити сучасні технології формування культури здоров'я у системі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура здоров'я розглядається як складова загальної культури особистості, що включає усвідомлене ставлення до власного здоров'я, сформовані знання про чинники здоров'я, навички саморегуляції та готовність до ведення здорового способу життя. У системі фізичного виховання культура здоров'я формується через поєднання теоретичної підготовки, практичної рухової діяльності та виховання ціннісного ставлення до фізичної активності. Важливим аспектом є формування здоров'язбережувальної компетентності, що передбачає здатність особистості приймати обґрунтовані рішення щодо власної фізичної активності, харчування, режиму праці та відпочинку, профілактики захворювань [5].

Розкриємо та охарактеризуємо сучасні технології формування культури здоров'я у системі фізичного виховання:

Здоров'язбережувальні технології спрямовані на створення безпечного та сприятливого освітнього середовища, оптимізацію рухового режиму та зниження перевантаження. До них відносимо раціональне планування занять, використання вправ оздоровчої спрямованості, елементів релаксації, дихальної гімнастики та профілактичних вправ.

Особистісно орієнтовані технології, на нашу думку, передбачають урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, рівня їх фізичної підготовленості, стану здоров'я та мотивації. Індивідуалізація навантаження сприяє підвищенню ефективності занять і формуванню позитивного ставлення до фізичної активності.

Використання цифрових ресурсів, мобільних додатків, фітнес-трекерів та освітніх платформ, що відносимо до інформаційно-комунікативних технологій, дозволяє підвищити зацікавленість, здійснювати самоконтроль фізичної активності та формувати навички самостійного планування рухової діяльності.

Мотиваційно-ціннісні технології полягають у формуванні внутрішньої мотивації до занять фізичною культурою, що є ключовим чинником становлення культури здоров'я. На наш погляд, застосування ігрових методів, проєктної діяльності, тренінгів зі здорового способу життя сприяє розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я.

Пропонуємо комплекс педагогічних умов ефективного впровадження сучасних технологій формування культури здоров'я у системі фізичного виховання:

1. Системності та цілісності освітнього процесу передбачало забезпечення системного та цілісного характеру формування культури здоров'я шляхом інтеграції відповідного змісту у всі складові фізичного виховання: навчальні заняття, позааудиторну діяльність, самостійну роботу та інформаційно-просвітницькі заходи. У межах дослідження було розроблено комплексну програму, що передбачала поєднання теоретичних і практичних компонентів, спрямованих на формування знань про здоров'я, розвиток рухових умінь і навичок, а також виховання ціннісного ставлення до фізичної активності.

Реалізація цієї умови здійснювалася через включення до структури занять спеціальних тематичних блоків, присвячених основам здорового способу життя, самоконтролю фізичного стану,

раціональному режиму рухової активності та профілактиці перевтоми. Такий підхід забезпечував безперервність педагогічного впливу та сприяв формуванню цілісного уявлення про здоров'я як важливу життєву цінність.

2. Підготовка педагогічних кадрів до використання сучасних технологій прогнозувало підвищення професійної компетентності педагогів щодо впровадження сучасних технологій формування культури здоров'я. У межах дослідження було організовано методичні семінари, тренінги та консультації для викладачів, спрямовані на ознайомлення з інноваційними підходами, здоров'язбережувальними технологіями та методами мотиваційного впливу на здобувачів освіти.

Особлива увага приділялася формуванню готовності педагогів до індивідуалізації навчального процесу, використання інформаційно-комунікативних технологій, а також застосування елементів рефлексії та самоконтролю під час занять. Це сприяло підвищенню якості педагогічної взаємодії та забезпечувало більш ефективне впровадження розроблених технологій у практику фізичного виховання.

3. Міждисциплінарна інтеграція знань про здоров'я реалізувалася за допомогою міждисциплінарного підходу до формування культури здоров'я шляхом інтеграції знань із фізичного виховання, основ здоров'я, біології, психології та безпеки життєдіяльності. У процесі дослідження здійснювалося узгодження тематичного змісту різних навчальних дисциплін з метою формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про фактори, що впливають на здоров'я.

Реалізація цієї умови передбачала проведення інтегрованих занять, тематичних тижнів здоров'я, міжпредметних проєктів і просвітницьких заходів. Такий підхід сприяв усвідомленню взаємозв'язку фізичної активності з психічним, соціальним і духовним благополуччям, а також формуванню системного бачення проблеми здоров'я.

4. Створення мотиваційного середовища, що підтримує здоровий спосіб життя було спрямоване на формування мотиваційного середовища, яке стимулює позитивне ставлення до фізичної активності та здорового способу життя. У межах дослідження застосовувалися ігрові методи, змагальні форми роботи, проєктна діяльність, використання цифрових інструментів самоконтролю, а також заходи з популяризації здорового способу життя.

Особлива увага приділялася розвитку внутрішньої мотивації, формуванню позитивного емоційного фону занять і створенню ситуацій успіху. Це сприяло підвищенню рівня залученості здобувачів освіти до рухової діяльності, розвитку відповідального ставлення до власного здоров'я та формуванню стійких здоров'язбережувальних установок.

Для оцінювання ефективності охарактеризованих педагогічних умов було проведено порівняльний аналіз показників сформованості культури здоров'я, мотивації до фізичної активності та рівня здоров'язбережувальної компетентності на констатувальному та контрольному етапах педагогічного експерименту.

У результаті впровадження комплексу педагогічних умов зафіксовано статистично та педагогічно значущі позитивні зміни:

- частка здобувачів освіти з низьким рівнем культури здоров'я зменшилася з 42,8 % до 18,6 % (зниження на 24,2 %);

- частка осіб із середнім рівнем зросла з 39,5 % до 46,3 % (зростання на 6,8 %);

- частка здобувачів освіти з високим рівнем культури здоров'я збільшилася з 17,7 % до 35,1 % (зростання на 17,4 %).

Це свідчить про істотне підвищення загального рівня сформованості культури здоров'я під впливом реалізованих педагогічних умов:

1. Системність та цілісність освітнього процесу. Упровадження системного підходу забезпечило:

- зростання рівня обізнаності щодо факторів здоров'я на 21,3 %;

- підвищення регулярності рухової активності на 18,7 %;

- збільшення кількості здобувачів освіти, які дотримуються рекомендованого рухового режиму з 41,2 % до 59,8 % (+ 18,6 %).

2. Підготовка педагогічних кадрів до використання сучасних технологій. У результаті підвищення кваліфікації педагогів зафіксовано:

- зростання рівня застосування здоров'я-збережувальних технологій на заняттях на 27,5 %;

- підвищення рівня індивідуалізації навчального навантаження на 22,1 %;

- зростання позитивної оцінки якості занять здобувачами освіти з 54,6 % до 76,4 % (+ 21,8 %).

3. Міждисциплінарна інтеграція знань про здоров'я. Реалізація міждисциплінарного підходу забезпечила:

- підвищення рівня цілісного розуміння сутності здоров'я на 24,6 %;

- зростання показників усвідомлення взаємозв'язку фізичного та психічного здоров'я на 19,8 %;

- збільшення частки здобувачів освіти, які демонструють сформованість здоров'язбережувальної компетентності, з 36,9 % до 57,2 % (+ 20,3 %).

4. Створення мотиваційного середовища, що підтримує здоровий спосіб життя. Найбільш виражені зміни зафіксовано у мотиваційній сфері:

- зростання внутрішньої мотивації до занять фізичною культурою на 29,4 %;

- підвищення позитивного емоційного ставлення до занять на 31,7 %;

- збільшення частки здобувачів освіти, які самостійно займаються руховою активністю у позанавчальний час, з 33,5 % до 61,9 % (+ 28,4 %).

Узагальнений інтегральний показник ефективності впровадження педагогічних умов свідчить про: загальне підвищення рівня сформованості культури здоров'я в експериментальній групі на 23,6 %; зростання мотиваційного компонента на 28,5 %; підвищення когнітивного (знаннєвого) компонента на 22,4 %; зростання діяльнісного компонента (реальна рухова активність) на 25,1 %.

Отримані відсоткові показники підтверджують високу ефективність реалізації обґрунтованих педагогічних умов. Найбільш результативними виявилися умови, спрямовані на формування мотиваційного середовища та підвищення готовності педагогічних кадрів до використання сучасних технологій, що забезпечило стійку позитивну динаміку рівня культури здоров'я здобувачів освіти.

Висновки та неперспективи подальших розвідок напрямку. Формування культури здоров'я у системі фізичного виховання є комплексним процесом, що потребує впровадження сучасних педагогічних технологій. Послання здоров'язбережувальних, особистісно орієнтованих, інформаційно-комунікаційних та мотиваційно-ціннісних технологій сприяє підвищенню рівня фізичної активності, формуванню відповідального ставлення до власного здоров'я та розвитку здоров'язбережувальної компетентності.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у поглибленні та розширенні науково-методичного обґрунтування комплексного підходу до впровадження здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти різних типів і рівнів. Подальші дослідження направлено на розроблення та впровадження диференційованих моделей формування культури здоров'я з урахуванням вікових, статевих, індивідуально-психологічних та функціональних особливостей здобувачів освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді» : монографія. О. М. Балакірева, Т. В. Бондар та ін.; наук. ред. О. М. Балакірева ; ЮНІСЕФ, ГО «Укр. ін-т соц. дослідж. ім. О. Яременка». К. : Поліграфічний центр «Фоліант», 2019. 127 с.
2. Ващук Л. М., Кренделева В. М., Ковальчук Н. М. Фітнес в системі здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні молоді. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 3К (131). С. 68-71.
3. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання : у 2 т. Т. 2. Київ : Олімпійська література, 2008. 366 с.
4. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. Є., Москаленко Н. В. Фізичне виховання в закладах освіти: сучасний стан і реалії сьогодення. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2023. № 1. С. 67–77.
5. Момот О.О. Теорія і практика виховання майбутнього вчителя в умовах створення здоров'язбережувального середовища вищого навчального закладу : дис. д-ра пед. наук : 13.00.07; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2019. 552 с.
6. Москаленко Н. В., Кравченко К. М. Інноваційна модель організації фізичного виховання студентів з послабленим здоров'ям в умовах дистанційної форми навчання. *Sport Science Spectrum*. 2025. № 1. С. 48–54.
7. Москаленко Н. В., Сидорчук Т. В., Кошелева О. О., Демідова О. М. Сучасні аспекти викладання уроку фізичної культури. *Sport Science Spectrum*. 2024. № 1. С. 90–96.
8. Моца А. М. Здоров'язбережувальні освітні технології в підготовці здобувачів вищої освіти як складова безпеки життєдіяльності ЗВО. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. № 2. С. 345–352.
9. Хуртенко О. В., Дмитренко С. М. Формування здорового способу життя школярів засобами інноваційних фітнес-технологій у процесі фізичного виховання. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2025. Вип. 20 (39). С. 143–152.
10. Хуртенко О. В., Шпильчук В. О. Застосування засобів оздоровчої аеробіки на уроках фізичної культури з дівчатами старших класів. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2025. Т. 19 (38). С. 134–152.

REFERENCES

1. Balakirieva, O. M., Bondar, T. V. ta in. (2019). *Sotsialna obumovlenist ta pokaznyky zdorovia pidlitiv ta molodi : za rezultatamy sotsiolohichnoho doslidzhennia v mezhakh mizhnarodnoho proektu «Zdorovia ta povedinkovi orientsiis uchnivskoi molodi»* [Social conditioning and health

indicators of adolescents and young people: according to the results of a sociological study within the framework of the international project «Health and behavioral orientations of school youth»: monohrafiia / nauk. red. O. M. Balakirieva; YuNISEF, HO «Ukrainskyi instytut sotsialnykh doslidzhen im. O. Yaremenka». Kyiv: Polihrafichnyi tsentr «Foliant». 127 s. [in Ukrainian]

2. Vashchuk, L. M., Krendeleva, V. M., Kovalchuk, N. M. (2021). Fitnes v systemi zdoroviazberezhuvannykh tekhnolohii u fizychnomu vykhovanni molodi [Fitness in the system of healthy-saving technologies in the physical education of young people]. Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. ZK (131). S. 68–71. [in Ukrainian]

3. Krutsevych, T. Yu. (2008). Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia [Theory and methodology of physical education]. Kyiv: Olimpiiska literatura. Vol. 2. [in Ukrainian]

4. Krutsevych, T. Yu., Panhelova, N. Ye., & Moskalenko, N. V. (2023). Fizychno vykhovannia v zakladakh osvity: suchasnyi stan i realii sohodennia [Physical education in educational institutions: the current state and realities of today]. Sportyvnyi visnyk Prydniprovia. (1). S. 67–77. [in Ukrainian]

5. Momot, O. O. (2019). Teoriia i praktyka vykhovannia maibutnoho vchytelia v umovakh stvorennia zdoroviazberezhuvannia seredovyscha vyshchoho navchalnoho zakladu [Theory and practice of education of the future teacher in the conditions of creating a health-preserving environment of a higher educational institution]. (Doctoral dissertation). Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Kyiv. [in Ukrainian]

6. Moskalenko, N. V., & Kravchenko, K. M. (2025). Innovatsiina model orhanizatsii fizychnoho vykhovannia studentiv z poslablenym zdoroviam v umovakh dystantsiinoi formy navchannia [An innovative model of organizing physical education of students with impaired health in conditions of distance education]. Sport Science Spectrum. (1). S. 48–54. [in Ukrainian]

7. Moskalenko, N. V., Sydorchuk, T. V., Kosheleva, O. O., & Demidova, O. M. (2024). Suchasni aspekty vykladannia uroku fizychnoi kultury [Modern aspects of teaching a physical culture lesson]. Sport Science Spectrum. (1). S. 90–96. [in Ukrainian]

8. Motsa, A. M. (2025). Zdoroviazberezhuvanni osvity tekhnolohii v pidhotovtsi zdobuvachiv vyshchoi osvity yak skladova bezpeky zhyttiedialnosti ZVO [Health-saving educational technologies in the preparation of higher education applicants as a component of life safety in higher education institutions]. Physical Culture and Sport: Scientific Perspective. (2). S. 345–352. [in Ukrainian]

9. Khurtenko, O. V., & Dmytrenko, S. M. (2025). Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia shkolariv zasobamy innovatsiinykh fitnes-tekhnolohii u protsesi fizychnoho vykhovannia [Formation of a healthy lifestyle of schoolchildren by means of innovative fitness technologies in the process of

physical education]. Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii. 19(38). S. 143–152. [in Ukrainian]

10. Khurtenko, O. V., & Shpylchuk, V. O. (2025). Zastosuvannia zasobiv ozdorovchoi aerobiky na urokakh fizychnoi kultury z divchatamy starshykh klasiv [Use of health aerobics in physical education classes with high school girls]. Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii. 19(38). S. 134–152. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МОМОТ Олена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Наукові інтереси: технології формування культури здоров'я у системі фізичного виховання.

ЗАЙЦЕВА Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Наукові інтереси: технології формування культури здоров'я у системі фізичного виховання.

НОВІК Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Наукові інтереси: технології формування культури здоров'я у системі фізичного виховання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MOMOT Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.

Scientific interests: technologies for forming a culture of health in the system of physical education.

ZAITSEVA Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.

Scientific interests: technologies for forming a culture of health in the system of physical education.

NOVIK Serhii – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.

Scientific interests: technologies for forming a culture of health in the system of physical education.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 17.03.2026 р.

УДК 37.09

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-58-64

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РАДУЛ Ольга –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0627-1541>

e-mail: olga.s.radul@gmail.com

РАДУЛ Валерій –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін Української державної льотної академії

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5354-9142>

e-mail: valerijradul@gmail.com

ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ (20-30-І РОКИ XX СТОЛІТТЯ)

Проблема підготовки наукових кадрів завжди є актуальною, оскільки суспільство постійно висуває певні вимоги. Особливо важливою ця проблема була у 20-30-і роки XX століття, бо відповідно до декретів усіх урядів, які перебували при владі, починаючи з 1917 р. доступ до навчання у вищій школі та можливість стати викладачем, вченим отримали всі громадяни країни. Показано, що, відмовившись від дореволюційної системи, від старих наукових ступенів і звань, в Україні формувалася нова система підготовки наукових кадрів. У 20-і роки вона зосереджується на автономних дослідницьких кафедрах при закладах вищої освіти та у науково-дослідних інститутах. Аспірантура стає основним шляхом підготовки молодих наукових кадрів. Аспірантам виплачувалася стипендія.

Досліджено, що у 30-і роки запроваджуються вчені ступені (кандидата, доктора наук) і вчені звання (асистента, доцента, професора). Ліквідуються науково-дослідні кафедри. Науково-дослідна робота стає обов'язковою частиною роботи всіх кафедр закладів вищої освіти. Підготовка аспірантів зосереджується у найбільших закладах вищої освіти, які мали кваліфіковані кадри наукових працівників і достатню навчально-матеріальну базу. Державою визначався перелік закладів вищої освіти, яким давалося право на підготовку наукових кадрів в аспірантурі. Підготовка наукових кадрів здійснювалася і в Академії наук. Запроваджуються індивідуальні навчально-виробничі плани аспірантів. Запроваджується заочна форма навчання в аспірантурі. Визначаються чіткі вимоги до кандидатських і докторських дисертацій, до їх захисту. З 1938 р. вчені звання професора, доцента і старшого наукового співробітника з цього часу присвоювалися Вищою атестаційною комісією Всесоюзного комітету у справах вищої школи за поданням рад вищих навчальних закладів (науково-дослідних інститутів). Загалом, у цей час формується нормативно-правове забезпечення підготовки наукових кадрів, яке стало базовим на багато років.

Ключові слова: наукові кадри, підготовка, аспірантура, науково-дослідна робота, вчені ступені, вчені звання, заклади вищої освіти, кафедри, нормативно-правове забезпечення.

RADUL Olha –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Preschool and Primary School Education Department
in the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0627-1541>
e-mail: olga.s.radul@gmail.com

RADUL Valeriy –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Pedagogy
of the Higher School and Social and Humanitarian Disciplines
Ukrainian State Flight Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5354-9142>
e-mail: valerijradul@gmail.com

SCIENTIFIC STAFF PROFESSIONAL TRAINING IN UKRAINE (1920–1930 S.)

The issue of scientific staff professional training has always been topical, as the society constantly sets certain requirements. This issue was particularly important in the 1920s and 1930s, because, in accordance with the decrees of all governments in power since 1917, all citizens of the country were granted access to higher education and the opportunity to become teachers and scientists. It is shown that, by abandoning the pre-revolutionary system and the old academic degrees and titles, a new system for scientific staff professional training was taking shape in Ukraine. In the 1920s, this system was set in autonomous research departments at higher educational institutions and research institutes. Postgraduate studies became the primary pathway for training young scientific personnel. Postgraduate students received scholarship.

It has been found out that in the 1930s, academic degrees (Candidate of Sciences, Doctor of Sciences) and academic ranks (Assistant Professor, Associate Professor, Professor) were introduced. Research departments were abolished while all the research work became a mandatory component of the work of all departments and chairs at higher educational institutions. Postgraduate students training was concentrated in the largest institutions of higher education, which had qualified research staff and sufficient educational and material resources. The state determined a list of institutions of higher education that were granted the right to train research personnel in postgraduate programs. The training of scientific staff was also carried out at the Academy of Sciences. Individual study and research plans for postgraduate students as well as extramural studies were introduced. Clear requirements were established for candidate's and doctoral dissertations, as well as for thesis defense procedure. Starting in 1938, the academic titles of professor, associate professor, and senior researcher were conferred by the Higher Attestation Commission of the All-Union Committee for Higher Education following the recommendation of the higher educational institutions' councils (research institutes). In general, within this period there was established the regulatory and legal framework for the training of scientific personnel which served the foundation for many years to come.

Key words: scientific staff, professional training, postgraduate studies, research work, academic degrees, academic titles, higher educational institutions, departments, chairs, regulatory framework.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема підготовки наукових кадрів завжди є актуальною, оскільки суспільство постійно висуває певні вимоги. Особливо важливою ця проблема була у 20-30-і роки XX століття, бо відповідно до декретів усіх урядів, які перебували при владі, починаючи з 1917 р. доступ до навчання у вищій школі та можливість стати викладачем, вченим отримали всі громадяни країни. Саме в цей час сформувалося нормативно-правове забезпечення підготовки наукових кадрів в Україні, яке стало базовим на багато років.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість сучасних досліджень цієї загальної проблеми в Україні присвячена підготовці наукових кадрів у другій половині XX – початку XXI століття (Р. Ільницький (2016), Н.Вавіліна (2019), Ю. Демідова і О. Тверитникова (2019)). Стосовно періоду 30-х років зазначимо публікації Є. Стрижак, І. Регейло. У першій досліджено діяльність Інститут червоної професури (1929–1937), у другій – проаналізовано нормативно-правові документи 30-х років з підготовки фахівців вищої кваліфікації в Україні.

Мета нашої статті полягає у розкритті шляхів та змісту становлення й розвитку нової системи

підготовки наукових кадрів в Україні у 20-30-і роки ХХ століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Усі українські уряди 1917–1920 рр. різко негативно ставилися до політики царського уряду у галузі освіти і науки. Щоб відмежуватися від політики царизму, одним із перших декретів РНК УСРР від 18 травня 1919 р. скасовувалися всі наукові ступені і звання, а також усі пов'язані з цими ступенями і званнями переваги і права. Усі, хто викладав у закладах вищої освіти з цього часу називалися викладачами, а всі інші назви також скасовувалися. Усім іншим особам, які вели заняття – приват-доцентам, лаборантам, асистентам, прозекторам – присвоювалася загальна назва асистентів відповідного навчального закладу, а всі інші назви також скасовувалися.

Цим же декретом визначалися вимоги для переобрання викладачів і асистентів та для заміщення звільнених кафедр. Для цього у містах, де були вищі навчальні заклади передбачалося створення особливого органу у складі всієї ради комісарів вищих шкіл і представників від викладачів «у числі на 2 менше загального числа комісарів, причому представники викладачів входять до складу цього органу за вибором від усіх факультетів і відділень... Комісаріат освіти відповідно до спеціальностей осіб, представлених до перебалотування, створює ті чи інші конкурсні комісії» [7].

Дія цього декрету була недовгою. У 20-і роки відбувається перебудова науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти. Суть реформи полягала у відокремленні наукових досліджень від навчальної діяльності. Наукові дослідження зосереджувалися на автономних науково-дослідних кафедрах, до складу яких входили найбільш кваліфіковані професори та викладачі. Вони ж керували підготовкою аспірантів.

Разом з науково-дослідними інститутами та Академією наук кафедри перебували у підпорядкуванні Наукового комітету, створеного 1921 р. при Укрголовпрофосі. Восени 1924 р. цей комітет було реорганізовано в окреме Управління науковими установами Наркомосу УСРР, при якому працювали комісії:

- 1) для надання вчених ступенів (існував тільки ступінь доктора наук);
- 2) преміювання наукових праць;
- 3) кваліфікаційна;
- 4) закордонних відряджень.

Підготовка професорів з різних галузей науки здійснювалася на науково-дослідних кафедрах, які існували як при вищих школах, так і самостійно, а також у науково-дослідних інститутах.

Організація кафедр розпочалася наприкінці 1921 р. і на березень 1922 р. діяло 53 кафедри з 295 науковцями, з яких 121 були аспірантами. Станом на 1 жовтня 1923 р. уже функціонувало 78 кафедр, на яких працювали 631 науковець і 274 аспіранти [1, с. 113]. Наголосимо, що під час зарахування до навчання в аспірантуру перевага надавалася комуністам і особам, що виявляли прихильність до Радянської влади. Навесні 1923 р. була проведена переєстрація аспірантів.

Станом на 1 жовтня 1926 р. науково-дослідні кафедри функціонували при 17 інститутах і 2 технікумах України. Усього нараховувалося 77 кафедр, із них:

- 12 працювали у сільськогосподарських інститутах – Харківському (4 кафедри), Київському (6), Одеському (2);

- 11 при медичних інститутах – Харківському (6), Київському (2), Одеському (3);

- 3 при Харківському ветеринарному інституті;

- 9 при Харківському технологічному інституті;

- 11 при політехнічних інститутах – Київському (6) і Одеському (5);

- 26 при інститутах народної освіти – Харківському (17), Київському (6), Дніпропетровському (1), Ніжинському (1), Кам'янець-Подільському (1);

- 3 при інститутах народного господарства – Харківському (2) і Одеському (1);

- 2 при технікумах – Харківському хіміко-фармацевтичному і Одеському хімічному [1, с. 126–127].

До складу кафедр входили їх завідувачі, керівники секцій, дійсні члени, наукові співробітники й аспіранти. Серед працівників кафедр було чимало видатних вчених, що розробляли важливі наукові та народногосподарські проблеми. В другій половині 20-х років заклади вищої освіти починають видавати свої «Записки», «Вісті» тощо, в яких одночасно з офіційними матеріалами друкувалися наукові праці вчених.

Вагомий акцент у підготовці в аспірантурі робився не тільки на науковий зміст, а й на ідеологічний. Особливо це стосувалося підготовки науковців для читання курсів суспільних наук. Зокрема, в Україні викладачів суспільних наук готував Харківський інститут марксизму, що складався із трьох відділень: історичного, економічного й філософського. У 1923/24 н.р. в інституті вчилася 37 аспірантів, а вже в 1926/27 н.р. їх кількість збільшилася до 117 осіб, а в наступному – до 145 осіб. Їх заняттями керували 38 науковців. Викладачів суспільних наук для закладів вищої освіти частково готували Комуністичний університет ім. Артема у Харкові та кафедра марксизму при Академії наук у Києві, організована у 1926/27 н.р. [12 с. 314–315].

Позитивним моментом у підготовці наукових кадрів, передусім для заохочення до науково-дослідної праці «пролетарської молоді, яка закінчила вищі школи республіки, і підготувати молоду професуру, що вийшла з робітничо-селянської маси» стало запровадження державних стипендій для аспірантів у липні 1923 р. у розмірі 12 крб. [11].

У наступному 1924/25 навчальному році стипендія підвищилася до 40 крб., в Україні нараховувалося 85 науково-дослідних кафедр, на яких навчалося 321 аспірант. Перший випуск молодих учених з аспірантури відбувся у 1924/25 н.р. 85 випускників були зараховані викладачами вищих навчальних закладів та співробітниками науково-дослідних установ. Наступного року аспірантуру закінчили ще 92 молодих науковці [1, с. 114, 115].

У 1926/27 н.р. на різних кафедрах навчалося 866 аспірантів, з яких 509 одержували державні стипендії.

Перші роки організації науково-дослідної роботи показали й певні недоліки. Сучасники критикували її за відірваність від навчальної діяльності закладів вищої освіти та вважали, що кожна кафедра, очолювана справжнім ученим, повинна бути дослідницькою. І вже на початку 30-х років науково-дослідні кафедри були ліквідовані, поступившись місцем звичайним вузівським кафедрам, співробітники яких займалися не лише навчально-методичною, а й науково-дослідною роботою.

Унаслідок різних заходів завдання підготовки нових наукових та професорсько-викладацьких кадрів для вищої школи поступово розв'язувалося. Випускники вищих закладів і аспірантури поповнювали кількість науковців, компенсуючи природне зменшення старих кадрів і замінюючи непридатних та тих, хто не поділяв політики партії і уряду.

Станом на 1 листопада 1928 р. у 38 інститутах України працювало 3998 науковців, а у 126 технікумах – 2543 викладачі.

Однак наукову кваліфікацію викладацьких кадрів не можна було вважати задовільною. Професура поділялася на дві групи – першу і другу, з яких тільки професори першої групи відповідали сучасному вченому званню професора, зрозуміло, перших було набагато менше. Серед науковців інститутів нараховувалося тільки 721 штатний і 556 позаштатних професорів, у технікумах ситуація була гіршою – з 2543 викладачів лише 422 були професорами [12, с. 315–316]. Багато хто з викладачів працював за сумісництвом. Не задовольняло уряд також і те, що з-поміж науковців було мало комуністів.

Загалом викладачі інститутів (штатні і нештатні) поділялися на:

- викладачів основних курсів (це професори I групи);
- допоміжних (професори II групи);
- старших і молодших викладачів, які працювали під керівництвом професорів.

Їх відбір спеціально регламентувався, заяви і документи протягом двох тижнів розглядала предметна комісія. Її рішення з усіма матеріалами передавалися у факультетську комісію, яка визначала кандидатури й передавала їх на затвердження правлінню інституту. Після затвердження кандидата допускали до пробних занять – двох лекцій або практичних занять. Перша лекція читалася на тему, яку обирав сам кандидат у викладачі, а друга, через тиждень, – на тему, визначену вже предметною комісією. Пробні лекції проводилися на відкритому засіданні факультетської комісії у присутності предметної комісії. Оцінка занять обговорювалася на закритому засіданні. За умови позитивної оцінки факультетська комісія направляла всі документи в правління інституту, яке затверджував Наркомос УСРР [15, с. 56]. Правління інституту вносило в НКО і свої пропозиції щодо звільнення того чи того викладача, однак остаточно таке питання розв'язувалося в Наркомосі відповідно до Кодексу законів про працю.

Оскільки великий вплив на все життя людей, зокрема й наукове, мала партія, то питання підготовки наукових кадрів розглядалося і на нарадах, пленумах тощо. Зокрема, згідно тогочасних партійних документів, 1928 р. для розширення кадрів викладачів і професорів, що зайняті тільки науковою і викладацькою роботою передбачалося забезпечення друкування їх наукових праць, а також закордонними відрядженнями та покращенням їх матеріальних умов [9, с. 397].

У вересні 1929 р. на партнаradі було наголошено, що з-поміж основних завдань розвитку науки як частини всього культурного процесу в Україні, її будівництво повинно відбуватися в національних формах. У зв'язку з цим висувалися такі завдання:

1) надавати переважну роль українській тематиці в розробці наукових проблем;

2) сприяти висуванню українських радянських наукових кадрів;

3) залучати широкі кола наукових працівників до українського культурного процесу;

4) висувати молодих українських наукових кадрів через аспірантуру;

5) «втілювати українську мову в уся наукову роботу, зокрема здійснювати переклади видань наукових на українську мову і т. і.» [2, с. 475].

Важливим було і питання розвитку аспірантури – як шляху підготовки молодих наукових кадрів. Вважалося за необхідне при всіх закладах вищої освіти організовувати та забезпечити матеріально передаспірантські семінари для висуванців із студентства з метою підготовки кандидатів до аспірантури. При цьому акцент робився на цих семінарах на вивченні іноземних мов.

Стосовно розвитку аспірантури передбачалося здійснення таких заходів:

- організувати належне вивчення та керівництво роботою аспірантури;

- організувати належний облік та розподіл аспірантів, що закінчують аспірантський стаж, для чого організувати при НКО бюро по розподілу аспірантів з участю всіх зацікавлених наркоматів та організацій;

- посилити підбір українських кадрів та уніфікацію роботи аспірантів;

- посилити кількість штатних аспірантів з тим, щоб в найближчі 2–3 роки повністю забезпечити склад аспірантури стипендіями;

- «визнати за конче потрібне вивчення аспірантами чужоземних мов. Запропонувати аспірантам-комуністам, які ще не оволоділи жодною мовою, протягом 1929–30 року вивчити одну з чужоземних мов. Вивчення мови аспірантами-комуністами вважати за партнавантаження» [2, с. 478–479].

Передбачалося також переглянути систему оплати наукових працівників та краще планувати закордонні наукові відрядження для максимального їх використання: точне встановлення мети наукового відрядження, наявність відповідної попередньої підготовки, достатній термін, знання іноземної мови, вивчення результатів тощо [2].

У 30-і роки продовжується розвиток та удосконалення роботи з підготовки наукових кадрів, зокрема через аспірантуру, водночас відбувається її уніфікація у межах СРСР. Згідно з Постановою виконавчої влади 1932 р. комплектування аспірантури передбачалося провадити тільки з числа тих, які успішно закінчили вищі заклади освіти на подання кафедр та рад закладів. Із цього часу аспірантура повинна була організовуватися не в усіх вищих школах, а тільки у найбільших і найпотужніших. Кожен аспірант прикріплювався до кафедри, встановлювалися систематичні наукові завдання. З 1933 року запроваджувалися індивідуальні навчально-виробничі плани роботи, обов'язкова здача заліків, а перед закінченням і захист наукової роботи. Постановою заборонялося знімати аспірантів з наукової роботи і мобілізувати їх на різні кампанії, передбачалося збільшення до 500 крб. на рік асигнування на теоретичне навчання кожного аспіранта, встановлення терміну навчання аспірантів в межах від 2 до 3 років незалежно від спеціальності.

Важливим для розвитку науки та підготовки наукових кадрів було визнане за потрібне встановлення наукових ступенів [8].

Так, із 13 січня 1934 р. постановою РНК СРСР «Про вчені ступені та звання» визначалися вчені ступені кандидата наук, доктора наук і вчені звання асистента, доцента, професора, а також порядок їх присвоєння. Вчені звання доцента, асистента і вчений ступінь кандидата наук присуджувалися постановами рад вищих навчальних закладів і затверджувалися кваліфікаційною комісією відповідного народного комісаріату.

Звання професора і вчений ступінь доктора наук присвоювалися Вищою атестаційною комісією Всесоюзного комітету у справах вищої технічної освіти при ЦВК СРСР і кваліфікаційними комісіями при наркомосах і наркомздоров'я союзних республік із санкції відповідних наркоматів на основі рекомендацій вищих закладів освіти [5].

Для того, щоб одержати ступінь кандидата наук потрібно було:

1) успішне проходження аспірантури протягом встановленого строку (або скласти відповідний іспит);

2) прилюдний захист кандидатської дисертації на обрану дисертантом тему. «Дисертація повинна виявити загальні теоретичні знання а галузі даної дисципліни, спеціальні знання з питань дисертації та здатність до самостійного наукового дослідження».

Для отримання наукового ступеня доктора необхідно було мати вчений ступінь кандидата і публічно захистити докторську дисертацію на обрану дисертантом тему. Докторська дисертація повинна виявити самостійну дослідницьку роботу, «в результаті якої дано рішення або теоретичне узагальнення наукових проблем, або науково обгрунтована постановка наукових проблем, що являють собою значний науковий інтерес» [5, с. 30].

Прилюдний захист дисертацій на вчений ступінь міг відбуватися в Академії наук Союзу РСР, академіях наук союзних республік, Академії сільськогосподарських наук, Всесоюзному інституті експериментальної медицини, а також в окремих вищих навчальних закладах та науково-дослідних установах, які затверджувалися окремим списком Всесоюзним комітетом у справах вищої технічної освіти спільно з народними комісаріатами освіти та охорони здоров'я союзних республік.

Для реалізації цих завдань у 1934 р. затверджується постанова уряду СРСР «Про підготовку наукових і науково-педагогічних працівників». В аспірантурі могли навчатися особи з вищою освітою віком до 35 років, стажом роботи за спеціальністю не менше 2-х років і, звичайно, такі, які мали здібності до наукової та викладацької роботи. Термін навчання – 2 або 3 роки. Аспірант працював за індивідуальним планом, який передбачав:

- самостійну науково-дослідну та викладацьку роботу;
- вивчення спеціальних предметів;
- лабораторну роботу;
- захист дисертації і присудження ступеня кандидата наук.

Науковий керівник аспіранта призначався відповідною кафедрою закладу вищої освіти або дирекцією науково-дослідного інституту.

Аспірант отримував стипендію, а також грошову допомогу в розмірі місячної стипендії – для

придбання літератури, також передбачалися пільги, визначені для наукових працівників [13, с. 84].

Відповідно до цих постанов в Україні з 1934 р. підготовка аспірантів зосереджується у найбільших закладах вищої освіти, які мали кваліфіковані кадри наукових працівників і достатню навчально-матеріальну базу. Так, серед технічних закладів аспірантуру мали такі українські освітні заклади:

- київські – енергетичний, машинобудівний, технологічний харчової промисловості, сільськогосподарський, медичний;

- харківські – механіко-машинобудівний, хіміко-технологічний, авіаційний, будівельний, електро-технічний, сільськогосподарський, медичний;

- одеські – індустріальний і медичний;

- дніпропетровські – гірничий, металургійний і медичний;

- Донецький гірничий;

- Миколаївський кораблебудівний.

Наукові кадри із загальнотеоретичних, соціально-економічних, педагогічних наук готувалися в основному в університетах [1, с. 222–223].

У 1936 р. при РНК СРСР замість створюється Всесоюзний комітет у справах вищої школи, діяльність якого поширювалася на всі вищі навчальні заклади, незалежно від їх підпорядкування, за винятком ЗВО, що перебували у віданні Всесоюзного комітету у справах мистецтва [10].

Науково-дослідна робота, згідно цієї постанови, повинна бути важливим складником роботи кожної кафедри вищих навчальних закладів. Без неї не може здійснюватися вищими навчальними закладами «підготовка спеціалістів на рівні вимог сучасної науки і немислима підготовка науково-викладацьких кадрів і підвищення кваліфікації». А тому усім наркоматам і директорам вищих навчальних закладів рекомендувалося розгортання науково-дослідної роботи по кафедрах. При цьому різноманітним органам і організаціям заборонялося «відривати науково-педагогічні кадри вищих навчальних закладів від їх безпосередньої роботи і використовувати на роботі не за спеціальністю...» [10].

Підготовка наукових кадрів через аспірантуру здійснювалася і в Академії наук. За Статутом Академія організовує в своєму складі «дослідні інститути, лабораторії, кабінети, музеї бібліотеки і комісії, а також філіали і бази на місцях і вживає всіх заходів для того, щоб ці установи Академії забезпечені були висококваліфікованим складом і відповідним устаткуванням». Для систематичної підготовки наукових кадрів при Академії наук запроваджувалася спеціальна аспірантура, до складу якої приймалися особи, які зарекомендували себе успішно науковою роботою і були кандидатами наук [14].

Проте, все ж таки основну роботу із забезпечення вищої школи викладацькими кадрами повинні були виконувати самі заклади вищої освіти через підготовку молодих викладачів у аспірантурі. Аспірантами затверджувалися особи, яких направляли державні, господарські, громадські організації, науково-дослідні установи і безпосередньо вищі школи. До аспірантури вступали кращі випускники, відмінники навчання.

За постановою Ради народних комісарів країни від 20 березня 1937 р. збільшувалася кількість галузей наук, з яких присуджувалися вчені ступені, а право атестації ученого ступеня доктора наук, звання професора і доцента зосереджувалися у Вищій

атестаційній комісії Всесоюзного комітету в справах вищої школи за поданням відповідних комісаріатів на підставі рішень рад вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ.

Для одержання наукового ступеня кандидата наук потрібне було успішне проходження аспірантури протягом встановленого строку, яка могла замінюватися здачею відповідних іспитів і публічний захист кандидатської дисертації на обрану дисертантом тему. За документом «дисертація повинна виявити загальні теоретичні знання в галузі даної дисципліни, спеціальні знання з питань дисертації і здатність до самостійного наукового дослідження».

Для того, щоб одержати науковий ступінь доктора необхідно було мати вчений ступінь кандидата і прилюдно захистити докторську дисертацію – самостійну дослідницьку роботу, «в результаті якої дано розв'язання або теоретичне узагальнення наукових проблем або науково обґрунтовану постановку нових проблем, що являють собою значний науковий інтерес» [5].

Як і раніше постановою визначався перелік закладів, яким давалося це право. Так, право на присудження вчених ступенів доктора і кандидата наук дістали Київський і Харківський університети, Київський і Перший харківський медінститут, Харківський хіміко-технологічний інститут харчової промисловості. Одеський університет і медінститут, Харківський фармацевтичний інститут та Дніпропетровський гірничий отримали право приймати до захисту кандидатські дисертації [1; 5].

Постановою Ради народних комісарів від 26 квітня 1938 р. ліквідовувалися кваліфікаційні комісії наркоматів (відомств). Вчені звання професора, доцента і старшого наукового співробітника з цього часу присвоювалися Вищою атестаційною комісією Всесоюзного комітету у справах вищої школи за поданням рад вищих навчальних закладів (науково-дослідних інститутів) [6].

У 1939 р. запроваджується заочна аспірантура. У ній могли навчатися працюючі на виробництві особи з вищою освітою та трирічним стажем роботи за спеціальністю, які б могли підвищити свою кваліфікацію заочно та підготувати наукову роботу до захисту. Терміни навчання могли різнитися, але не більше трьох років [13].

Не зважаючи на різні заходи, все ж таки кількість аспірантів була відносно невеликою. Так, у 1938 р. їх нараховувалося 404 особи.

Проте, про наслідки розвитку підготовки наукових кадрів свідчить такий факт: в Україні у 1930 р. у вищій школі працювало 2576 викладачів, у 1937 р. уже 7258, а в 1939 р. – 9969 [1, с. 234]. Однак, не всі вони мали науковий ступінь. Наприклад, у 1939/40 навчальному році із 44 завідувачів кафедр закладів вищої освіти тільки 11 мали ступінь доктора наук і звання професора [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, підготовка наукових кадрів в Україні у 20-30-і роки була важливою проблемою для країни. Відмовившись від дореволюційної системи, від старих наукових ступенів і звань, в Україні формувалася нова система підготовки наукових кадрів. У 20-і роки вона зосереджується на автономних дослідницьких кафедрах при закладах вищої освіти та у науково-дослідних інститутах. Аспірантура стає основним шляхом підготовки молодих наукових кадрів. У 30-і роки запроваджуються вчені ступені і звання. Науково-

дослідна робота стає обов'язковою частиною роботи всіх кафедр. Державою визначається перелік закладів вищої освіти, яким давалося право на підготовку наукових кадрів. У цей час формується нормативно-правове забезпечення підготовки наукових кадрів, яке стало базовим на багато років. Подальші наукові розвідки можуть стосуватися конкретизації аспірантської підготовки, науково-дослідної діяльності кафедр тощо.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вища школа УРСР за 50 років (1917–1967) (Історичний нарис): у 2 ч. Київ: В-во Київського університету, 1967. Ч.1 (1917–1945). 395 с.
2. Культурне будівництво в Українській РСР. Збірник документів: у 2 т. Т.1 (1917 – червень 1941). 1959. 882 с. С. 470 – 481.
3. Поляков С. І. Реформування університетської освіти в УРСР у контексті суспільно-політичних процесів 30-х рр. XX ст. *Проблеми політичної історії України: збірник наукових праць*. Вип.4. Дніпропетровськ. 2009. С.139–157.
4. Про вчені ступені і звання. Постанова РНК СРСР від 13 січня 1934 р. *Сборник законов СССР*. 1934. №3. С. 30.
5. Про вчені ступені і звання. Постанова РНК СРСР від 20 березня 1937 р. *«Известия»*. № 69, 21 березня 1937 р.
6. Про вчені ступені і звання. Постанова РНК СРСР від 26 квітня 1938 р. *Собрание постановлений и распоряжений правительства СССР*. 1938. № 21. С.134.
7. Про деякі зміни в складі устрою державних учбових і вищих учбових закладів УСРР. Декрет РНК УСРР. 18 травня 1919 р. *Известия ВУЦИК*, № 45. 18 травня 1919 р.
8. Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах. 3 Постанови ЦВК СРСР від 19 вересня 1932 р. *Вісті ВУЦВК*. № 215. 20 вересня 1932 р.
9. Про поліпшення підготовки нових спеціалістів. Резолюція Пленуму ЦК ВКП(б) від 21 липня 1928 р. *Культурне будівництво в Українській РСР. Збірник документів*: у 2 т. Т.1. 1959. С. 394–400.
10. Про роботу вищих учбових закладів і про керівництво вищою школою. постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) від 23 червня 1936 р. *Вісті ЦВК УСРР*. 3145. 24 червня 1936 р.
11. Про стипендію для аспірантів. Постанова ВУЦВК від 11 липня 1923 р. *Збірник законів та розпоряджень робітничо-селянського уряду України*. 1923. № 26. Ст. 393.
12. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.). Кіровоград: Імекс-ЛТД. 2011. 536 с.
13. Регейло І. Підготовка фахівців вищої кваліфікації в Україні в 1930-1939 рр. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. № 1 (12). С. 81–90.
14. Статут академії наук Української Соціалістичної Радянської Республіки. *Збірник законів України*. 1936. №14. Ст. 63.
15. Харьковский университет имени А. М. Горького за 150 лет. Харьков, 1965.

REFERENCES

1. Vyshcha shkola URSR za 50 rokiv (1917–1967) (Istorychnyy narys): u 2 ch [UkrSSR Higher School in 50 years (1917–1967) (Historical sketch): in 2 parts]. (1967). Kyiv: V-vo Kyivskoho universytetu. Ch. 1 (1917–1945). 395 s. [in Ukrainian]
2. Kulturne budivnytstvo v Ukrayinskiy RSR. Zbirnyk dokumentiv: u 2 t. T. 1 (1917–cherven 1941) [Cultural construction in UkrSSR. Collection of documents: in 2 vol. Vol. 1 (1917– June 1941)]. (1959). 882 s. S. 470–481. [in Ukrainian]
3. Polyakov S. I. Reformuvannya universytetskoyi osvity v URSR u konteksti suspilno-politychnykh protsesiv 30-kh rr. 20 st. Problemy politychnoyi istoriyi Ukrayiny: zbirnyk naukovykh prats [University education reform in UkrSSR in the context of social and political processes in the 1930s. Issues of political history of Ukraine: collection of scientific works]. (2009). Vyp.4. Dnipropetrovsk. S. 139–157. [in Ukrainian]
4. Pro vcheni stupeni i zvannya. Postanova RNK SRSR vid 13 sichnya 1934 r. Sbornyk zakonov SSSR [On academic

degrees and titles. Decree of the RHK USSR on Jan. 13, 1934. Collection of laws of the USSR]. (1934). №3. S. 30. [in Russian]

5. Pro vcheni stupeni i zvannya. Postanova RNK SRSR vid 20 bereznya 1937 r [On academic degrees and titles. Decree of the RHK USSR on Mar. 20, 1937]. (1937). «Yzvestiya». № 69. 21 bereznya. [in Russian]

6. Pro vcheni stupeni i zvannya Postanova RNK SRSR vid 26 kvitnya 1938 r. Sobraniye postanovleniy i rasporyazheniy pravitelstva SSSR [On academic degrees and titles. Decree of the RHK USSR on Apr. 26, 1938. Collection of decrees and resolutions of the USSR government]. (1938). № 21. S.134. [in Russian]

7. Pro deyaki zminy v skladi ustroyu derzhavnykh uchbovykh i vyshchykh uchbovykh zakladiv USRR. Dekret RNK USRR [On some changes in the structure of state educational and higher educational institutions in UkrSSR. Decree RNK UkrSSR]. (1919) Yzvestiya VUTsYK. № 45. [in Ukrainian]

8. Pro navchalni prohramy ta rezhym u vyshchii shkoli i tekhnikumakh. Z Postanovy TsVK SRSR vid 19 veresnya 1932 r [On academic programs and regime in higher school and vocational schools. From the resolution of Central Executive Committee USSR]. (1932). Visti VUTsVK. № 215. [in Ukrainian]

9. Pro polipshennya pidhotovky novykh spetsialistiv. Rezolyutsiya Plenumu TsK VKP(b) vid 21 lyunya 1928 r. Kulturne budivnytstvo v Ukrayinskiy RSR. Zbirnyk dokumentiv: u 2 t [On the improvement in the new specialist training. VKP(b) Central Committee plenum resolution from Jul. 21, 1928. Cultural construction in UkrSSR. Collection of documents: in 2 vol.]. (1959). T.1. S. 394–400. [in Ukrainian]

10. Pro robotu vyshchykh uchbovykh zakladiv i pro kerivnytstvo vyshchoy shkoly. Postanova RNK SRSR i TsK VKP(B) vid 23 chervnya 1936 r [On the work of higher educational institutions and the higher school management. Decree RNK USSR and Central Committee VKP(B) from Jun. 23, 1936]. (1936). Visti TsVK USRR. 3145. [in Ukrainian]

11. Pro stypendiyu dlya aspirantiv Postanova VUTsVK vid 11 lyunya 1923 r. Zbirnyk zakoniv ta rozporyadzen robitnycho-selyanskoho uryadu Ukrayiny, 1923 [On postgraduate students' scholarship. Resolution of VUTsVK from Jul. 11, 1923. Collection of laws and resolutions of the workers' and peasants' government of Ukraine]. № 26. St. 393. [in Ukrainian]

12. Radul, O. S. (2011). Istoriya vyshchoy shkoly Yevropy (V st. – seredyna 20 st.) [History of higher school in

Europe (5th – mid20th centuries)]. Kirovohrad: Imeks-LTD. 536 s. [in Ukrainian]

13. Reheylo, I. (2014). Pidhotovka fakhivtsiv vyshchoy kvalifikatsiyi v Ukraini v 1930–1939 rr [Higher qualification specialist training in Ukraine in 1930–1939] Naukovy visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. № 1 (12). S.81–90. [in Ukrainian]

14. Statut akademi nauk Ukrayinskoyi Sotsialistichnoyi Radyanskoyi Respubliki. Zbirnyk zakoniv Ukrayiny [UkrSSR Academy of Sciences Statute. Collection of laws of Ukraine]. (1936). №14. St. 63. [in Ukrainian]

15. Kharkovskiy universitet imeni A. M. Horkoho za 150 let [A. M. Horkiy Kharkiv University in 150 years] (1965). Kharkov. [in Russian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РАДУЛ Ольга – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету.

Наукові інтереси: історія педагогіки, історія вищої школи, порівняльна педагогіка.

РАДУЛ Валерій – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та соціально-гуманітарних дисциплін Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи, історія педагогіки, соціальна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RADUL Olga – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor Preschool and Primary School Education Department Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: history of pedagogics, history of higher school, comparative pedagogics.

RADUL Valeriy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy of the Higher School and Social and Humanitarian Disciplines, Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: higher educational establishments pedagogy, history of pedagogics, social pedagogics.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 378.004

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-64-73

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РОМАНЕНКО Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій

Черкаського національного університету

імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9790-2718>

e-mail: tan.romanenko25@gmail.com

РУСІНА Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та технології програмування

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5595-9548>

e-mail: rusina@knu.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@gmail.com

КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ У ЦИФРОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті розглянуто ролі міждисциплінарної інтеграції знань у процесі розв'язання кейсових завдань, що поєднують елементи інформатики, математики, фізики, педагогіки та інших дисциплін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі можливостей використання кейс-методу як ефективного педагогічного інструменту формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у цифровому освітньому середовищі, а також у визначенні їх ролі в контексті інтеграції знань із різних дисциплін, підвищенні практичної спрямованості освітнього процесу.

З метою визначення специфіки впровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі було проведено порівняльний аналіз традиційних і активних методів навчання.

Описано фрагмент прикладу реалізації кейс-гри «Аналіз цифрового сліду здобувачів освіти», спрямованої на розвиток аналітичних, комунікативних і управлінських навичок магістрантів.

У дослідженні було опитано здобувачів вищої освіти щодо використання кейс-методу у навчальному процесі та їх ставлення до цієї педагогічної технології. Результати проведеного опитування засвідчили, що застосування кейс-методу позитивно впливає на формування професійних компетентностей здобувачів освіти, а також сприяє розвитку аналітичного мислення, комунікативних умінь і навичок ефективної командної взаємодії. Встановлено, що участь у кейс-грі, попри наявність певних труднощів у процесі її виконання, є дієвим засобом формування як професійних, так і міждисциплінарних компетентностей здобувачів вищої освіти.

Проведено аналіз можливостей інтеграції кейс-методу в умовах цифрового освітнього середовища, що надає можливість визначити навчальні дисципліни, у межах яких доцільним є поєднання змісту навчання та використання кейсових технологій.

Таким чином, кейс-метод є ефективним педагогічним інструментом формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у цифровому освітньому середовищі, оскільки він забезпечує інтеграцію знань із різних галузей, сприяє розвитку професійного мислення, умінню здійснювати аналіз даних та формулювати обґрунтовані висновки.

Ключові слова: кейс-метод, міждисциплінарна компетентність, цифрове освітнє середовище, здобувачі вищої освіти.

ROMANENKO Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9790-2718>

e-mail: tan.romanenko25@gmail.com

RUSINA Natalia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Programming Theory and Technologies Taras Shevchenko National University of Kyiv

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5595-9548>

e-mail: rusina@knu.ua

KULYK Liudmyla –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Department of Physics

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8636-358X>

e-mail: kulyk1211@gmail.com

THE CASE METHOD AS A TOOL FOR DEVELOPING INTERDISCIPLINARY COMPETENCIES OF MASTER'S STUDENTS IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article examines the role of interdisciplinary integration of knowledge in the process of solving case-based tasks that combine elements of computer science, mathematics, physics, pedagogy, and other disciplines.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification and analysis of the use of the case method as an effective pedagogical tool for the development of interdisciplinary competencies of master's students in a digital learning environment, as well as to determine its role in integrating knowledge from different disciplines and enhancing the practical orientation of the educational process.

In order to determine the specifics of implementing the competency-based approach in the educational process, a comparative analysis of traditional and active teaching methods was conducted.

A fragment of the implementation of the case-based game "Analysis of the Digital Footprint of Students" aimed at developing analytical, communicative, and managerial skills of master's students is described.

Within the study, higher education students were surveyed regarding the use of the case method in the educational process and their attitudes toward this teaching method. The results of the survey showed that the application of the case method has a positive impact on the development of students' professional competencies and also contributes to the development of analytical thinking, communication skills, and effective teamwork abilities. The findings indicate that participation in a case-based game, despite certain difficulties encountered during its implementation, is an effective means of developing both professional and interdisciplinary competencies among higher education students.

An analysis of the feasibility of integrating the case method in a digital educational environment was conducted, enabling identification of academic disciplines in which it is appropriate to combine instructional content with case-based technologies.

Thus, the case method is an effective pedagogical tool for developing master's students' interdisciplinary competencies in a digital educational environment, as it integrates knowledge from various fields, promotes professional thinking, and fosters the ability to analyze data and draw well-grounded conclusions.

Key words: case method, interdisciplinary competence, digital educational environment, higher education students.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Для реформування вищої освіти особливої потреби набуває компетентнісний підхід, завдяки якому у здобувачів освіти формуються не лише фахові знання, а й здатність інтегрувати ці знання з різних дисциплін, розвивається критичне мислення

та вміння творчого, командного розв'язання професійних і дослідницьких задач.

Особливої уваги набуває процес підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах цифрового освітнього середовища, що характеризується широким використанням дистанційних, інтерактивних і змішаних форм навчання, цифрових платформ,

аналітики навчальних даних та інтелектуальних систем.

Однак, у сучасній підготовці магістрантів існують суперечності між:

- потребою формування ключових компетентностей і переважним використанням традиційних методів навчання;
- необхідністю інтеграції цифрових технологій у професійній підготовці та недостатнім рівнем методичного забезпечення навчального процесу;
- запитом розвитку критичного, системного та проєктного мислення й недостатнім використанням активних методів навчання;
- можливостями сучасного цифрового освітнього середовища та недостатньою готовністю викладачів до їх ефективного використання.

Кейс-метод як активний метод навчання, що спричинив науково-практичний інтерес, який надає можливість моделювати реальні професійні ситуації, інтегрувати знання з різних дисциплін, формувати навички аналітичного та критичного мислення, комунікації, прийняття рішень, командної роботи. Можливості кейс-методу у цифровому освітньому середовищі значно розширюються з використанням цифрових платформ, мультимедійних ресурсів, онлайн-комунікації та інструментів спільної роботи.

Проте для формування міждисциплінарної компетентності магістрантів у цифровому освітньому середовищі питання методичного забезпечення використання кейс-методу залишається недостатньо дослідженим. Слід приділити увагу педагогічним умовам ефективного застосування кейс-методу, особливостям його інтеграції з цифровими технологіями, критеріям оцінювання сформованості компетентностей, можливостям використання цифрових інструментів для підтримки кейс-навчання.

Таким чином, актуальність дослідження полягає в необхідності наукового обґрунтування та розроблення методичних засад використання кейс-методу як ефективного інструменту формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у цифровому освітньому середовищі для зростання якості професійної підготовки майбутніх фахівців та їх конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вищій освіті активно досліджується проблематика компетентнісного підходу, а саме, впровадження кейс-методу як одного з активних методів навчання в умовах цифрового освітнього середовища. Особливої уваги потребує питання ролі кейс-методу у процесі формування компетентностей здобувачів вищої освіти, зокрема магістрантів.

Цифрова трансформація вищої освіти зумовлює потребу в реорганізації методик навчання дисциплін, спрямованих на розвиток аналітичного й критичного мислення, здатності до міждисциплінарної взаємодії та вміння вирішувати комплексні професійні завдання.

Зокрема, Усатова І., Король Т., Ведмедюк А. наголошують на потребі використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців [8; 10]. Вища освіта зазнала суттєвих змін під впливом цифрової епохи, що спричинило переосмислення ролей і функцій викладачів у освітній сфері [2]. У працях Н. Єфремової вказується на те, що «немає чіткого розмежування між когнітивними результатами (знаннями, вміннями та навичками) та результатами компетентності», та наголошує на важливості створення методології компетентнісного

навчання з урахуванням цифрових можливостей. Науковці Постова С., Опанасюк Н., Опанасюк А. у своїх працях зазначають, що використання кейс-методу особливо ефективно під час поєднаного вивчення таких дисциплін, як математика й інформатика [7]. Одерій Д., Сергієнко О. вказують на доцільність підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифровізації [5].

Також, освітня діяльність у закладах вищої освіти не може обмежуватися лише передачею теоретичної інформації, яку здобувачі вищої освіти механічно фіксують або відтворюють. Сучасний навчальний процес має бути спрямований на розвиток критичного й творчого мислення, залучення здобувачів освіти до активної участі в обговореннях та формування стійкої мотивації до пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим зростає потреба у використанні інноваційних педагогічних підходів і технологій навчання, серед яких важливе місце посідає кейс-метод як ефективний інструмент практико-орієнтованого навчання [7].

Проаналізовані наукові праці свідчать, що питання системного впровадження кейс-методу у практико-орієнтовану підготовку магістрантів залишається недостатньо дослідженим. Зокрема, потребують подальшого уточнення педагогічні умови формування міждисциплінарної компетентності здобувачів у цифровому освітньому середовищі. У науковій літературі підкреслюється потенціал кейс-методу як інструменту активного навчання, що сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних умінь та навичок прийняття рішень.

Водночас проблема формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у контексті цифрової освіти та використання освітньої аналітики залишається недостатньо опрацьованою. Тобто, актуальним залишається проблема інтеграції знань із різних дисциплін та формування цілісного міждисциплінарного мислення майбутніх фахівців.

Таким чином, актуалізується необхідність подальшого теоретичного обґрунтування та практичної апробації педагогічних технологій кейс-методу як інструменту формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у розрізі компетентнісного підходу.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі можливостей використання кейс-методу як ефективного педагогічного інструменту формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у цифровому освітньому середовищі, а також у визначенні їх ролі в контексті інтеграції знань із різних дисциплін, підвищення практичної спрямованості освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У системі вищої освіти формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів зумовлює необхідність пошуку викладачами та науковцями сучасних підходів до організації освітнього процесу, а також розроблення та впровадження інноваційних методів та технологій навчання [6].

Міждисциплінарна компетентність – це інтегративна здатність особистості до комплексного застосування системи знань, умінь і практичних навичок, сформованих у межах різних галузей науки для розв'язання складних багатокомпонентних завдань професійної діяльності [4]. Її формування ґрунтується на процесах інтеграції наукових підходів, що сприяє подоланню фрагментарності знань і мінімізації суперечностей між окремими науковими

дисциплінами. Такий підхід забезпечує цілісне поєднання теоретичних положень і практичного досвіду, водночас акцентуючи значущість дослідницької діяльності як важливого чинника розвитку ключових компетентностей.

Широкого використання активних технологій навчання у Великобританії, США, Німеччині, Данії та інших країнах набули на початку 19 століття. Одним з них є кейс-метод (Case study) або метод аналізу ситуацій. У світовій освітній практиці застосування кейс-методу є важливим ефективним інструментом вирішення актуальних проблем навчання. В Україні цей метод почав поширюватися лише у другій половині 1990-х років, зокрема як ефективний засіб інтенсифікації пізнавальної діяльності під час вивчення природничих дисциплін.

Кейс-метод розглядається як сучасна педагогічна технологія навчання, що передбачає використання описів реальних або максимально наближених до практики економічних, соціальних чи управлінських ситуацій [1; 3]. У процесі роботи з кейсами здобувачі вищої освіти здійснюють комплексний аналіз поданої ситуації, виокремлюють ключові проблеми, пропонують варіанти їх вирішення та обґрунтовують свої висновки. Такий формат навчання відтворює реальні умови професійної діяльності та сприяє формуванню у здобувачів навичок аналітичного мислення, критичного оцінювання даних і прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Кейс-метод ґрунтується на використанні реальних або змодельованих проблемних ситуацій, які пропонуються здобувачам для детального опрацювання. У процесі роботи з такими ситуаціями

здобувачі освіти здійснюють їх аналіз, обговорюють можливі підходи до розв'язання та формують обґрунтовані рішення в межах певної теми навчальної дисципліни. Застосування цього методу забезпечує комплексне поєднання освітньої, аналітичної та виховної складових навчального процесу, що підвищує його ефективність і сприяє реалізації актуальних цілей сучасної освіти.

Однією з характерних рис кейс-методу є його міждисциплінарна спрямованість, оскільки розв'язання кейсових завдань потребує інтеграції знань із різних навчальних дисциплін у магістрантів, зокрема технічних, педагогічних, економічних та інших напрямків. Це сприяє формуванню системного, аналітичного та критичного мислення, розвитку навичок аргументованого обґрунтування власної позиції, ефективної командної взаємодії та пошуку оригінальних і нестандартних рішень.

У процесі використання кейс-методу здійснюється поєднання навчальної, дослідницької та комунікативної діяльності. Викладач виступає модератором освітнього процесу, організовуючи пізнавальну активність магістрантів і спрямовуючи їх на самостійний пошук та аналіз даних, критичне осмислення фактів, обґрунтування прийнятих рішень і їх публічну презентацію. Такий підхід сприяє розвитку у здобувачів вищої освіти міждисциплінарної компетентності.

Кейс-метод має вагоме значення у процесі формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, насамперед тих, що забезпечують здатність ефективно вирішувати практико-орієнтовані завдання. Його застосування сприяє розвитку низки важливих умінь і навичок (рис. 1) [9]:

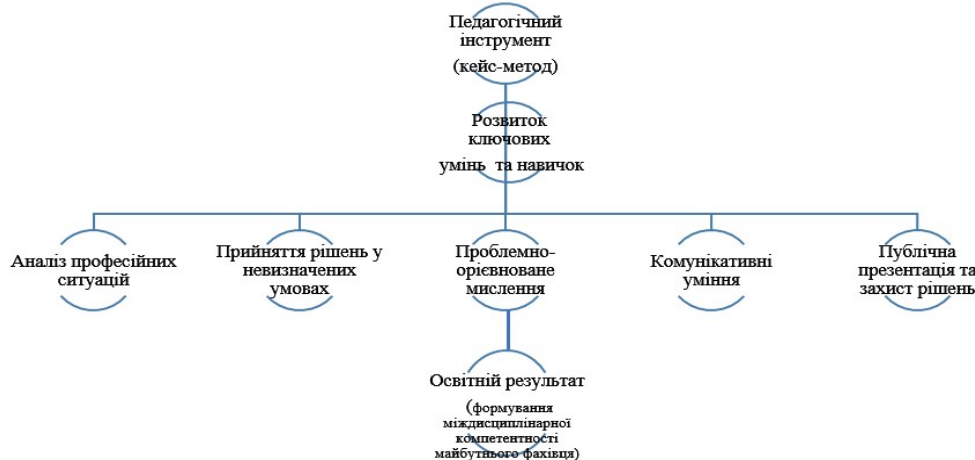


Рис. 1. Формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у процесі застосування кейс-методу

Для окреслення особливостей реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі нами було здійснено порівняльний аналіз традиційних та

активних методів навчання. Такий аналіз надає можливість виявити відмінності у підходах до організації навчальної діяльності здобувачів (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз традиційних та активних методів навчання в межах компетентнісного підходу

Рівень аналізу	Критерій	Традиційні методи навчання	Активні методи навчання (кейс-метод, проєктне навчання, дискусії тощо)
Когнітивний	Характер знань	Знання подаються у структурованій теоретичній формі в межах окремих дисциплін	Знання формуються у процесі аналізу проблемних ситуацій, інтегруються з різних дисциплін та застосовуються у практичному контексті
	Тип мислення	Репродуктивний тип мислення, що орієнтований на запам'ятовування та відтворення теоретичного матеріалу	Аналітичний і критичний тип мислення, що передбачає аналіз ситуацій, формування аргументованих висновків

	Робота з даними	Використання переважно навчальних текстів і пояснень викладача; мала кількість використання практичних даних	Робота з різними джерелами інформації, аналіз даних, інтерпретація результатів та формування власних висновків
Діяльнісний	Роль здобувача	Здобувач виступає переважно як слухач або виконавець стандартних завдань	Здобувач є активним учасником навчального процесу, бере участь у вирішенні поставленої проблеми, обговоренні рішень
	Прийняття рішень	Виконання завдань за заданими алгоритмами або зразками	Самостійний вибір стратегій вирішення проблем, аналіз і обґрунтування прийнятих рішень
	Комунікативна взаємодія	Переважно одностороння комунікація «викладач – здобувач»	Інтерактивна взаємодія між учасниками навчання: дискусії, робота в групах, спільне вирішення проблем
Компетентнісний	Міждисциплінарність	Навчання відбувається переважно в межах окремих дисциплін без інтеграції знань	Передбачає інтеграцію знань з різних дисциплін для розв'язання комплексних практичних завдань
	Формування професійних компетентностей	Основна увага приділяється засвоєнню знань і формуванню окремих умінь	Спрямовані на формування комплексних професійних та міждисциплінарних компетентностей
	Етичний та соціальний компонент	Розглядається епізодично або не є ключовим елементом навчання	Часто інтегрується у процес аналізу ситуацій через оцінювання наслідків прийнятих рішень

Досліджуючи особливості упровадження компетентнісного підходу в освітній процес нами було проведено опитування серед магістрантів спеціальностей: “Комп’ютерні науки”, “Середня освіта (Інформатика)”, “Середня освіта (фізика та астрономія)” щодо виявлення рівня обізнаності інтерактивних технологій навчання (рис. 2), досвіду застосування кейс-методу (рис. 3), доцільності використання та формування компетентностей кейс-методом (рис. 4).

Поняття «кейс-метод» Вам знайоме (Кейс-метод (case study) – інтерактивна технологія навчання, яка побудована на основі аналізу реальних або змодельованих ситуацій)
26 відповідей

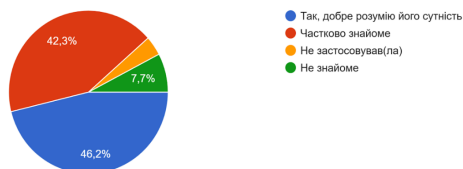


Рис. 2. Діаграма виявлення рівня обізнаності інтерактивних технологій навчання

Чи використовувався(ється) кейс-метод у процесі Вашого навчання?
26 відповідей

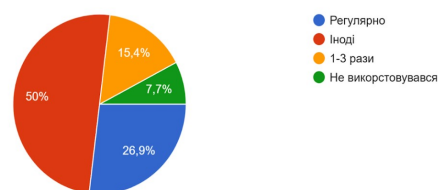


Рис. 3. Діаграма досвіду застосування кейс-методу

Також у своїх відповідях здобувачами було зазначено перелік дисциплін (інформатика, комп’ютерний зір, менеджмент, програмування, інформаційні технології, методика викладання інформатики, фізика) в яких саме вони стикалися з кейс-методом. Це підтверджує міждисциплінарний характер застосування кейс-методу та його потенціал для інтеграції теоретичних знань із практичними професійними ситуаціями.

Оцініть доцільність використання кейс-методу у Вашій освітній програмі За шкалою від 1 до 5 (1 - недоцільно, 2 - скоріше недоцільно, 3 - важко відповісти, 4 - скоріше доцільно, 5 - доцільно)
26 відповідей

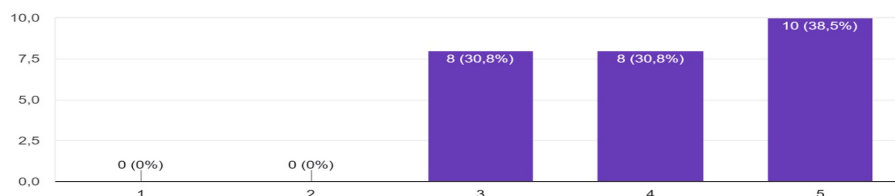


Рис. 4. Діаграма доцільності застосування кейс-методу у процесі навчання магістрантів

Водночас результати оцінювання доцільності використання кейс-методу засвідчили позитивне ставлення здобувачів до цієї педагогічної технології: жоден із респондентів не обрав варіанти «недоцільно» або «скоріше недоцільно», а близько 70 % опитаних відзначили доцільність його застосування у процесі навчання (рис. 4). Отримані дані підтверджують актуальність та перспективність подальшого впровадження кейс-методу в освітній процес, зокрема як інструменту формування міждисциплінарних компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз результатів опитування щодо труднощів, які виникають у здобувачів під час участі в кейс-грі, свідчить про наявність певних організаційних та когнітивних викликів у процесі виконання кейсових завдань. Серед основних труднощів здобувачів вищої освіти у процесі участі в кейс-методі відзначають складність завдань, недостатню обізнаність, труднощі роботи в команді, нечіткість інструкцій викладача та обмеженість у часі (рис. 5).

Отримані результати опитування підтверджують, що використання кейс-методів позитивно впливають на формування компетентностей, сприя-

ють розвитку аналітичного мислення, комунікативних умінь та навичок колективної роботи. Таким чином, участь у кейс-грі, попри наявність певних складнощів,

виступає ефективним інструментом формування професійних і міждисциплінарних компетентностей здобувачів.

Труднощі, які у вас виникали в процесі участі в кейс-методі?
26 відповідей

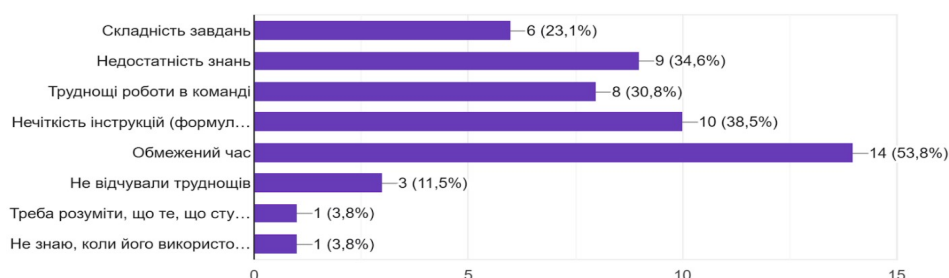


Рис. 5. Діаграма основних труднощів здобувачів у процесі участі в кейс-методі

Проведений аналіз можливостей упровадження кейс-методу у цифровому освітньому середовищі надає можливість виокремити певні дисципліни, у межах яких доцільним є їх поєднання та використання кейсових технологій. У таблиці 2 наведено

приклади міждисциплінарних зв'язків навчальних дисциплін, що забезпечать інтеграцію знань та будуть сприяти формуванню міждисциплінарних компетентностей у магістрантів.

Таблиця 2

Міждисциплінарні зв'язків дисциплін для упровадження кейс-методів для формування міждисциплінарної компетентності магістрантів у цифровому освітньому середовищі

Дисципліна	Зміст знань	Компетентності	Ролі у кейсі
Педагогіка	теорія навчання, оцінювання	комунікативна	викладач ІТ, адміністратор ЗВО, здобувач освіти
Інформаційні технології	обробка даних, LMS	інформаційно-цифрова	експерт з цифрових технологій, здобувач освіти
Математика / статистика	кореляції, моделі, аналіз даних	аналітико-логічна	аналітик даних, здобувач освіти
Психологія	мотивація, поведінка	соціальна	освітній психолог, здобувач освіти
Інформатика	мови програмування, цифрові технології	цифрова	аналітик даних, програміст, здобувач освіти
Фізика	моделювання фізичних процесів, принципи роботи технічних і цифрових пристроїв	природничо-аналітична	дослідник, інженер-аналітик, здобувач освіти
Право в ІТ / етика	захист даних, авторське право	етико-правова	експерт з етики, здобувач освіти

На етапі розроблення навчального кейсу визначаються його основні структурні компоненти: мета, представлення проблемної ситуації, очікувані результати навчання, методика виконання завдань та інше. Важливим є формулювання завдань кейсу, які спрямовані на аналіз конкретної освітньої проблеми.

Наступним кроком є добір релевантних інформаційних матеріалів та розроблення навчальних етапів, максимально наближених до реальних умов професійної діяльності. Зміст кейсу може охоплювати питання організації освітнього процесу, використання цифрових технологій у навчанні, аналіз освітніх даних, а також оцінювання результатів навчальної діяльності здобувачів освіти. Особливу увагу доцільно приділяти: інтеграції знань із різних навчальних дисциплін (інформатики, фізики, інформаційних технологій, математичної статистики,

педагогіки), використанню цифрових інструментів аналізу даних.

На етапі впровадження кейсу в освітній процес передбачається організація групової роботи магістрантів, що включає обговорення поставлених завдань, пошук можливих варіантів вирішення проблеми та аналіз отриманих результатів. Такий формат роботи сприяє активізації навчальної діяльності здобувачів, розвитку комунікативних умінь та формуванню навичок командної взаємодії.

Завершальним етапом є презентація та захист результатів виконання кейсу, під час яких здійснюється рефлексивний аналіз отриманих результатів. Викладач та здобувачі освіти оцінюють ступінь досягнення поставлених цілей, ефективність командної взаємодії, обґрунтованість запропонованих

висновків та їх практичну доцільність у контексті освітньої діяльності.

Запропонована нами кейс-гра «Аналіз цифрового сліду здобувачів» має виражений міждисциплінарний характер, оскільки передбачає інтеграцію знань із педагогіки, цифрових технологій в освітньому процесі, методики викладання математики та інформатики у вищій школі. Аналіз цифрового сліду студентів передбачає не лише технічну обробку даних, але й їх інтерпретацію з позицій різних наукових підходів. Зокрема, математичні методи використовуються для виявлення закономірностей та кореляцій у навчальній активності студентів, психологічні підходи – для пояснення особливостей навчальної поведінки, педагогічні – для обґрунтування освітніх рішень і педагогічних інтервенцій, а управлінські – для прийняття стратегічних рішень щодо вдосконалення освітнього процесу.

Розглянемо приклад реалізації окремих елементів кейсу для здобувачів магістерського рівня на прикладі кейс-гри «Аналіз цифрового сліду здобувачів освіти».

1. Мета: формування у магістрантів міждисциплінарних компетентностей для аналізу цифрового сліду здобувачів, інтерпретації освітніх даних, прийняття педагогічно обґрунтованих рішень та усвідомлення етичних аспектів використання цифрових освітніх даних.

2. Учасники кейс-гри: маістранти педагогічних, технічних чи ІТ-спеціальностей.

3. Описання навчального кейсу (проблемна ситуація): у закладі вищої освіти спостерігається зниження успішності та мотивації здобувачів під час вивчення певних дисциплін. Адміністрація ЗВО ініціює аналіз цифрового сліду здобувачів однієї академічної групи для виявлення ризиків і вдосконалення освітнього процесу. Команді маістрантів пропонується здійснити комплексний аналіз цифрових освітніх даних та запропонувати педагогічно обґрунтовані рішення.

4. Ролі учасників: аналітик даних (математика + ІТ); педагог-аналітик; адміністратор ЗВО; здобувачі освіти.

5. Очікувані результати: після виконання кейсу маістранти повинні:

- аналізувати практико-орієнтовані дані;
- демонструвати критичне мислення та аналітичні навички;
- вміти інтегрувати знання з інформатики, математики та педагогіки;
- вміти працювати в команді за розподіленими ролями;

- інтегрувати ІТ- та педагогічні підходи.
6. Методика виконання завдань повинна базуватися на:

- розподілі ролей у командах;
- моделюванні процесів;
- створенні результативних таблиць;
- забезпеченні практико-орієнтований характеру підготовки маістрантів;
- підготовці висновків;
- презентації результатів групової роботи.

На початку проведення кейс-гри маістрантам пропонується обрати роль в кейсі (модератор-викладач надає перелік ролей) та відповідно вибраних ролей та запропонувати етапи.

Наведемо приклади етапів реалізації проведення кейс-гри:

- Етап 1. Аналітичний (робота з даними).
- Етап 2. Технічна інтерпретація.
- Етап 3. Педагогічна інтерпретація.
- Етап 4. Управлінський аналіз.
- Етап 5. Етико-правовий висновок.
- Етап 6. Презентація результатів.

Приклад фрагменту демонстрації реалізованого кейсу «Аналіз цифрового сліду здобувачів освіти». У таблиці 3 наведено вхідні дані до кейсу (система LMS фіксує кількість цифрових даних про активність здобувачів однієї з груп, а саме: кількість входів до системи; час роботи з матеріалами; виконані завдання; участь у форумах та результати тестування).

Група здобувачів розподіляється на команди випадковим чином або за бажанням з 4-6 осіб, у залежності від наповненості групи, де розподілено ролі:

- аналітик даних – виконує статистичний та математичний аналіз цифрового сліду, моделює закономірності поведінки здобувачів, інтерпретує технічні результати у контексті педагогічної діяльності;
- педагог-аналітик – інтерпретує цифрові дані з точки зору навчальної діяльності, визначає здобувачів групи ризику, пропонує педагогічні інтервенції;
- адміністратор ЗВО – оцінює освітній процес на рівні групи, приймає управлінські рішення, формує стратегічні кроки щодо підтримки здобувачів;
- здобувач(і) освіти – висловлюють позицію здобувачів щодо аналізованих даних, коментують педагогічні рішення, критично оцінюють справедливість і прозорість автоматизованого оцінювання.

Таблиця 3

Вхідні дані кейсу

Здобувач	Входи в LMS	Виконані завдання (%)	Час роботи (год)	Участь у форумі	Підсумковий бал
Здобувач 1	35	90	18	активна	92
Здобувач 2	20	70	10	середня	75
Здобувач 3	40	50	20	низька	60
Здобувач 4	12	40	6	відсутня	55
Здобувач 5	30	80	15	активна	88

У таблиці 4 подано один з прикладів опрацьованих показників, який надає учасник команди – аналітик даних. Завдання цього учасника за допомогою будь якої мови програмування провести розрахунки показників та результати представити у вигляді таблиці.

У таблиці 5 подано приклад аналітичної інтерпретації, який надає учасник команди – педагог-аналітик. Завдання цього учасника відповідно підсумкового балу до рівня активності надати коротку аналітичну довідку.

Таблиця 4

Узагальнені показники опрацьованих даних таблиці 3

Показник	Значення
Середня кількість входів	27.4
Середній відсоток виконаних завдань	66 %
Середній час роботи	13.8 год
Середній підсумковий бал	74

Таблиця 5

Взаємозв'язок між активністю здобувачів та результатами навчання

Здобувач	Рівень активності в LMS	Підсумковий бал	Аналітична інтерпретація
Здобувач 1	високий	92	висока активність корелює з високою успішністю
Здобувач 2	середній	75	середня активність відповідає середнім результатам
Здобувач 3	високий	60	висока активність, але низька ефективність навчання
Здобувач 4	низький	55	низька активність і низька успішність
Здобувач 5	високий	88	активна участь сприяє високим результатам

Наступним кроком кейс-гри є те, що учасники команди – педагог-аналітик разом з адміністратором ЗВО представляють свої рекомендації (табл. 6).

Таблиця 6

Класифікація здобувачів освіти на основі цифрового сліду

Здобувач	Активність у LMS	Результат навчання	Тип навчальної поведінки	Рекомендації
Здобувач 1	висока	високий	успішний активний здобувач	Цифровий слід демонструє систематичну навчальну діяльність, регулярні входи в систему та активну взаємодію з навчальними матеріалами. Здобувач ефективно використовує ресурси LMS та демонструє високий рівень саморегуляції навчання. Доцільно залучати такого здобувача до групових проєктів, наставництва або фасилітації навчальних дискусій.
Здобувач 2	середня	середній	активний здобувач	Активність здобувача є достатньою для виконання навчальних вимог, проте аналіз цифрового сліду свідчить про нерегулярність використання навчальних ресурсів. Рекомендується стимулювати більш активну взаємодію з матеріалами курсу, зокрема через додаткові інтерактивні завдання або участь у дискусіях.
Здобувач 3	висока	середній / низький	активний, але з труднощами	Попри значну активність у LMS (часті входи та тривалий час роботи), результати навчання залишаються відносно низькими. Це свідчить про труднощі з розумінням матеріалу або неефективні навчальні стратегії. Доцільно провести додаткову консультацію, проаналізувати типові помилки та надати індивідуальні рекомендації щодо організації навчальної діяльності.
Здобувач 4	низька	низький	здобувач групи ризику	Аналіз цифрового сліду вказує на низьку частоту входів у систему та мінімальну взаємодію з навчальними матеріалами. Така поведінка корелюється з низькими результатами навчання. Рекомендується застосувати індивідуальний педагогічний супровід, з'ясування причин низької активності (мотиваційні, організаційні або технічні) та підтримку у виконанні завдань.
Здобувач 5	висока	високий	успішний активний здобувач	Цифровий слід характеризується стабільною активністю, своєчасним виконанням завдань і активною участю у навчальній взаємодії. Такий здобувач демонструє сформовані навички самостійного навчання та ефективно використовує цифрові освітні ресурси. Доцільно залучати до колективних навчальних активностей і проєктної роботи.

У результаті проведення кейс гри “Цифровий аналіз сліду здобувачів” у магістрантів формуються відповідно до заданої ролі компоненти міждисциплінарних компетентностей, зокрема: аналітико-математичний, цифрово-аналітичний, інтеграційний, педагогічно-аналітичний, методичний, рефлексивний, аналітичний, комунікативний.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Під час проведення дослідження обґрунтовано доцільність використання кейс-методу як ефективного педагогічного інструменту формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у цифровому освітньому середовищі. Встановлено, що застосування активних методів навчання сприяє інтеграції знань із різних дисциплін, а також

розвитку аналітичного, критичного та системного мислення здобувачів вищої освіти.

На основі проведеного аналізу визначено міждисциплінарні зв'язки навчальних дисциплін та окреслено рольову модель організації кейс-гри, у межах якої магістранти виконують функції аналітика даних, педагог-аналітика, адміністратора закладу вищої освіти, та здобувачів освіти. Такий підхід забезпечує моделювання реальних професійних ситуацій і сприяє формуванню здатності інтегрувати знання з різних наукових галузей для вирішення практико-орієнтованих завдань.

Отже, кейс-метод може розглядатися як ефективний інструмент формування міждисциплінарних компетентностей магістрантів у цифровому освітньому середовищі, оскільки забезпечує інтег-

рацію знань, розвиток професійного мислення, здатність до аналізу даних і обґрунтування висновків.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням нових кейс-орієнтованих моделей навчання та їх експериментальною перевіркою у підготовці фахівців різних освітніх програм.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bruce I. Gudmundsson. Decision-Forcing Cases. 2020. 12 p. URL: http://the-military-learning-library.343.s1.nabble.com/file/n256/Decision-Forcing_Cases_2020.pdf (дата звернення: 17.01.2026).
2. Uzorka A., Odebiyi O.A., Kalabuki K. Educational leadership in the digital age: navigating challenges and embracing opportunities. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 2025. Vol. 9. No. 1. P. 128–141. URL: <https://doi.org/10.46328/ijtes.605>
3. Гречановська О. В., Манглієва Т. Н. Сутність та використання кейс-методу в навчально-виховному процесі вищої школи. Матеріали XLVI науково-технічної конференції підрозділів ВНТУ. 22-24 березня 2017 р. Вінниця. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2064>. (дата звернення: 10.02.2026).
4. Желанова, В. В. Впровадження стратегії міждисциплінарності в сучасній вищій освіті. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 1 (48). С. 477–480. ISSN 2524-0609
5. Одерій Д., Сергієнко О. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності засобами цифровізації. Педагогічний альманах. 2022. Вип. 30. № 3. URL: <https://doi.org/10.32453/pedzbimyk.v30i3.1211> (дата звернення: 11.03.2026).
6. Пастирська, І. Я. Міждисциплінарне навчання у вищій школі. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал. 2022. Випуск 48 (2). Одеса: Видавничий дім «Гельветика». С. 18–21. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.3>
7. Постова С., Опанасюк Н., Опанасюк А. Кейс-метод у цифровому освітньому середовищі: виклики та можливості. Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки. 2025. Випуск 1 (64). С. 18–24.
8. Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників ЗП(ПТ)О у системі післядипломної освіти: науково-методичний посібник / Єрмоленко А.Б. та ін. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 101 с.
9. Русіна Н.Г. Використання кейс-методу у процесі навчання здобувачів закладів вищої освіти. Математична логіка та програмування. Досвід викладання. 2024-2025 навчальний рік: Збірник праць / За редакцією Т. В. Панченка, Н. Г. Русіної. Одеса: Видавничий дім «Гельветика». 2025. С. 123-128. ISBN 978-617-554-506-5
10. Усатова І., Король Т., Ведмедюк А. Міждисциплінарний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки». 2024. Вип. № 1. С. 51–57. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57>

REFERENCES

1. Bruce, I. (2020). Gudmundsson. Decision-Forcing Cases. 12 p. URL: http://the-military-learning-library.343.s1.nabble.com/file/n256/Decision-Forcing_Cases_2020.pdf [in English]
2. Uzorka, A., Odebiyi, O.A., Kalabuki, K. (2025). Educational leadership in the digital age: navigating challenges and embracing opportunities. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. Vol. 9. No. 1. P. 128–141. URL: <https://doi.org/10.46328/ijtes.605> [in English]
3. Hrechanovska, O. V., Mangliyeva, T. N. (2017). Sutnist' ta vykorystannya keys-metodu v navchal'no-vykhovnomu protsesi vyshchoyi shkoly. *Materialy XLVI*

naukovo-tekhnichnoyi konferentsiyi pidrozdiliv VNTU [The essence and use of the case method in the educational process of higher education. Materials of the XLVI scientific and technical conference of VNTU divisions]. 22-24 bereznya 2017 r. Vinnytsya. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2017/paper/view/2064> [in Ukrainian]

4. Zhelanova, V. V. (2021). Vprovadzhennya stratehiyi mizhdystsyplinarnosti v suchasniy vyshchiy osviti [Implementation of the strategy of interdisciplinarity in modern higher education]. *Naukovyy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: «Pedahohika. Sotsial'na robota»*. Vypusk 1 (48). S. 477–480. [in Ukrainian]
5. Oderiy, D., Serhiyenko, O. (2022). Pidhotovka maybutnikh pedahohiv do profesiiynoyi diyal'nosti zasobamy tsyfrovizatsiyi [Preparing future teachers for professional activity by means of digitalization]. *Pedahohichnyy al'manakh*. Vyp. 30. № 3. URL: <https://doi.org/10.32453/pedzbimyk.v30i3.1211>. [in Ukrainian]
6. Pastyrs'ka, I. (2022). Mizhdystsyplinarne navchannya u vyshchiy shkoli [Interdisciplinary study in higher education]. *Innovatsiyna pedahohika. Naukovyy zhurnal*. Vypusk 48 (2). Odessa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka». S. 18–21. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/48.2.3> [in Ukrainian]
7. Postova, S., Opanasyuk, N., Opanasyuk, A. (2025). Keys-metod u tsyfrovomu osviti'nomu seredovyshchi: vyklyky ta mozhlyvosti [Case method in the digital educational environment: challenges and opportunities]. *Naukovi pratsi Mizhrehional'noyi akademiyi upravlinnya personalom. Pedahohichni nauky*. Vypusk 1 (64). S. 18-24. [in Ukrainian]
8. Yermolenko, A. (2021). Rozvytok naukovo-metodychnoyi kompetentnosti pedahohichnykh pratsivnykiv ZP(PT)O u systemi pislyadyplomnoyi osvity: naukovo-metodychnyy posibnyk [Development of scientific and methodological competence of pedagogical workers of vocational (VET) education in the postgraduate education system: scientific and methodological manual]. Yermolenko A. ta in. Bila Tserkva: BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy. 101 s. [in Ukrainian]
9. Rusina, N. (2025). Vykorystannya keys-metodu u protsesi navchannya zdobuvachiv zakladiv vyshchoyi osvity [Using the case method in the process of teaching applicants to higher education institutions]. *Matematychna lohika ta prohramuvannya. Dosvid vykladannya*. 2024-2025 navchal'nyy rik: Zbirnyk prats' / Za redaktsiyeyu T. V. Panchenka, N. H. Rusinoyi. Odessa: Vydavnychyy dim «Hel'vetyka». S. 123-128. [in Ukrainian]
10. Usatova, I., Korol', T., Vedmedyuk, A. (2024). Mizhdystsyplinarnyy pidkhid u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv [Interdisciplinary approach in professional training of future specialists]. *Visnyk Cherkas'koho natsional'noho universytetu imeni Bohdana Khmel'nyts'koho*. Seriya: «Pedahohichni nauky». Vyp. № 1. S. 51–57. URL: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-51-57>. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РОМАНЕНКО Тетяна – доктор педагогічних наук, професор кафедри автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологій Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: методика навчання технічних дисциплін і фізики у закладах вищої освіти, впровадження інноваційних педагогічних технологій та цифрових інструментів у навчальний процес, формування професійних, дослідницьких і предметних компетентностей здобувачів освіти, інтеграція міждисциплінарних знань.

РУСІНА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та технології програмування Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: методика навчання математик та інформатики у закладах вищої освіти, професійна підготовка фахівців IT галузі, формування інформатичних компетентностей, розробка інформаційних систем для

дистанційного навчання, тестовий інструментарій, дослідження методів специфікації та верифікації програмних систем.

КУЛИК Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: формування та розвиток фахових компетентностей майбутніх учителів фізики та інформатики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ROMANENKO Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Automation and Computer-Integrated Technologies at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: methodology of teaching technical disciplines and physics in higher education institutions, implementation of innovative pedagogical technologies and digital tools in the educational process, development of professional, research, and subject-specific competencies of students, and integration of interdisciplinary knowledge.

RUSINA Nataliia – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Programming at Taras Shevchenko National University of Kyiv.

Scientific interests: methodology of teaching mathematics and computer science in higher education institutions, professional training of IT specialists, development of informatics competencies, design of information systems for distance learning, testing tools, and research of methods for specification and verification of software systems.

KULYK Liudmyla – Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor of the Department of Physics Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

Scientific interests: formation and development of professional competencies of future teachers of physics and computer science.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 18.03.2026 р.

УДК 78:005.3:334.72

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-73-78

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КРИШТАНОВИЧ Світлана –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2147-9028>
e-mail: skrischtanovich@gmail.com

ПАВЛЕНЧИК Наталія –

доктор економічних наук, професор,
завідувач кафедри економіки та менеджменту
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6164-5644>
e-mail: pavlinova75@gmail.com

ГУЦУЛЯК Вікторія –

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри економіки та менеджменту
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4814-4674>
e-mail: Lvpavot@gmail.com

РОЛЬ МЕНЕДЖЕРА У РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦТВА В СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується роль менеджера у розвитку підприємництва в соціокультурній сфері закладів вищої освіти. Актуальність теми зумовлена сучасними трансформаціями системи вищої освіти, які передбачають посилення підприємницької функції університетів, розвиток інноваційного середовища та активізацію соціокультурних ініціатив студентської молоді. У цьому контексті університети дедалі частіше виступають як центри формування підприємницьких екосистем, що поєднують освітню, наукову та соціальну діяльність. Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі менеджера у розвитку підприємництва в соціокультурній сфері університетського середовища та визначення управлінських механізмів підтримки підприємницьких ініціатив у закладах вищої освіти. У результаті дослідження визначено, що соціокультурна сфера університету виступає важливим середовищем формування підприємницьких компетентностей студентів та розвитку соціального підприємництва. Показано, що ефективність розвитку підприємницьких ініціатив у цій сфері значною мірою залежить від управлінської діяльності менеджерів, які координують соціокультурні проєкти, забезпечують взаємодію між університетом, бізнесом і громадськими організаціями, а також сприяють формуванню підприємницької культури університету. Обґрунтовано, що ключовими механізмами розвитку підприємництва у соціокультурній сфері є інтеграція підприємницької освіти у навчальний процес, створення організаційної інфраструктури підтримки інноваційних ініціатив, розвиток партнерства з бізнесом та громадським сектором, а також впровадження сучасних управлінських підходів у діяльність університету. Практичне значення дослідження полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності закладів вищої освіти, зокрема при розробленні освітніх програм з менеджменту соціокультурної діяльності, організації соціокультурних проєктів та формуванні підприємницького середовища університету.

Ключові слова: менеджер, підприємництво, соціокультурна сфера, вища освіта, підприємницький університет, підприємницька культура, соціальне підприємництво.

KRYSHTANOVYCH Svitlana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy and Psychology
Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2147-9028>
e-mail: skrischtanovich@gmail.com

PAVLENCHYK Nataliia –

Doctor of Economic Science, Professor, Head of
the Department of Economics and Management
Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6164-5644>
e-mail: pavlinova75@gmail.com

HUTSULIAK Viktoriia –

PhD in Economics, associated professor at
the Department of Economics and Management
Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture
ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-4814-4674>
e-mail: Lvpavot@gmail.com

THE ROLE OF THE MANAGER IN THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP IN THE SOCIO-CULTURAL SPHERE OF HIGHER EDUCATION

The article examines the role of managers in the development of entrepreneurship in the socio-cultural sphere of higher education institutions. The relevance of the research is determined by the ongoing transformation of higher education systems, which increasingly emphasize the entrepreneurial function of universities, the development of innovative environments, and the activation of students' socio-cultural initiatives. In this context, universities are becoming centers for the formation of entrepreneurial ecosystems that combine educational, scientific, and social activities. The purpose of the article is to theoretically substantiate the role of managers in the development of entrepreneurship in the socio-cultural environment of universities and to identify managerial mechanisms for supporting entrepreneurial initiatives in higher education institutions. The results of the study demonstrate that the socio-cultural sphere of the university serves as an important environment for developing students' entrepreneurial competencies and social entrepreneurship initiatives. The study shows that the effectiveness of entrepreneurial initiatives largely depends on the managerial activities of socio-cultural managers who coordinate cultural and social projects, facilitate cooperation between universities, business, and civil society organizations, and promote the formation of an entrepreneurial culture within the university environment. It is substantiated that the key mechanisms for entrepreneurship development in the socio-cultural sphere include the integration of entrepreneurship education into academic programs, the creation of organizational infrastructure to support innovative initiatives, the development of partnerships with business and public institutions, and the implementation of modern management approaches in university activities.

Key words: manager, entrepreneurship, socio-cultural sphere, higher education, entrepreneurial university, entrepreneurial culture, social entrepreneurship.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформації системи вищої освіти пов'язані з переходом університетів до інноваційних моделей розвитку, у межах яких посилюється їхня роль як осередків формування підприємницького середовища, генерації знань та соціально-економічного розвитку суспільства. У науковій літературі ця тенденція описується через концепцію «підприємницького університету», що передбачає інтеграцію освітньої, наукової та підприємницької діяльності, а також активну взаємодію закладів вищої освіти з бізнесом і суспільством [1]. Згідно з підходом Б. Кларка, підприємницький університет характеризується розвитком інноваційної місії, трансформацією внутрішньої організаційної структури та посиленням співпраці зі стейкхолдерами.

У сучасних умовах університети дедалі більше виступають як важливі елементи інноваційних та підприємницьких екосистем, сприяючи розвитку креативності, ініціативності та підприємницьких компетентностей студентів і викладачів [2; 3]. Дослідження показують, що формування підприємницької культури в університетському середовищі сприяє розвитку творчого мислення, здатності до інновацій, командної роботи та соціальної відповідальності [3]. Водночас значну роль у цих процесах відіграє управлінська діяльність, зокрема діяльність менеджерів освітніх організацій, які забезпечують

створення сприятливих умов для реалізації підприємницьких ініціатив.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених розвитку підприємницького університету та формуванню підприємницьких компетентностей студентів, недостатньо вивченою залишається роль менеджера у розвитку підприємництва саме у соціокультурній сфері закладу вищої освіти. Потребують наукового осмислення управлінські механізми, інструменти та практики, що сприяють активізації підприємницьких ініціатив у культурно-освітньому середовищі університету. Це зумовлює актуальність дослідження ролі менеджера як ключового суб'єкта формування підприємницького потенціалу соціокультурної сфери вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика розвитку підприємництва у соціокультурній сфері та ролі менеджера в цьому процесі є предметом дослідження представників різних галузей науки: педагогіки, менеджменту, економіки та культурології. У сучасних наукових працях розглядаються питання формування підприємницької компетентності, розвитку бізнес середовища у закладах вищої освіти, а також підготовки фахівців із менеджменту соціокультурної діяльності.

У світовій науковій думці значну увагу приділено дослідженню феномену підприємницького університету, що розглядається як важливий чинник інноваційного розвитку суспільства. Зокрема, Б.

Кларк обґрунтував концепцію трансформації університетів у підприємницькі організації, які поєднують освітню, наукову та підприємницьку діяльність й активно взаємодіють із зовнішнім соціально-економічним середовищем [1]. Його дослідження показали, що підприємницькі університети формують нові організаційні моделі управління та активно інтегруються у соціально-економічний розвиток регіону.

Подальший розвиток цієї концепції представлено у працях Г. Етцковіца та Л. Лейдесдорфа, які запропонували модель «потрійної спіралі» (Triple Helix), що описує взаємодію університетів, бізнесу та держави як основу інноваційного розвитку та підприємницької діяльності у суспільстві [2; 4; 5]. Відповідно до цієї моделі, інновації виникають у результаті взаємодії трьох інституційних сфер – науки, бізнесу та державного управління.

Питання розвитку підприємницької культури в університетському середовищі досліджували також А. Гібб, П. Хеннон, С. Герреро, Д. Урбано, К. Філпотт та інші науковці [6–9]. Дослідники підкреслюють важливість формування підприємницького мислення студентів і викладачів, створення сприятливого інноваційного середовища та підтримки академічного підприємництва через управлінські механізми університету.

Теоретичні засади підприємництва як соціально-економічного та соціокультурного явища досліджують українські науковці, зокрема Г. Швець, О. Хлисту, А. Погорілецька та О. Крупа [10; 11], які підкреслюють, що підприємництво виходить за межі суто економічної діяльності й набуває ознак соціокультурного феномену, пов'язаного з інноваційністю, творчістю та розвитком культурного середовища суспільства.

Проблеми взаємозв'язку підприємництва та культурного розвитку розглядає Є. Ткач [12], який доводить, що синергія культури та підприємницької діяльності сприяє формуванню нових моделей соціально-економічного розвитку та стимулює інноваційні процеси в суспільстві.

Окрему групу досліджень становлять праці, присвячені підготовці менеджерів соціокультурної діяльності та формуванню їх підприємницьких компетентностей. Зокрема, С. Мирошніченко [13] обґрунтовує необхідність інтеграції підприємницької підготовки у систему професійної освіти менеджерів соціокультурної сфери та визначає підприємництво як специфічний стиль управлінської діяльності та модель поведінки фахівця.

Питання формування професійних якостей менеджера соціокультурної діяльності, здатного до інноваційної та підприємницької діяльності, досліджує М. Бриль [14], яка наголошує на важливості підготовки фахівців до впровадження інновацій у культурному середовищі та розвитку їх управлінського мислення.

Значну увагу науковці приділяють і ролі університетського середовища у формуванні підприємницької культури. Дослідження свідчать, що заклади вищої освіти дедалі більше виступають як центри інновацій та генерації знань, формуючи підприємницькі екосистеми, що поєднують освіту, науку та практику [3; 5; 15].

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі менеджера у розвитку підприємництва в соціо-

культурній сфері університетського середовища та визначення управлінських механізмів підтримки підприємницьких ініціатив у закладах вищої освіти.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс загальнонаукових теоретичних методів, зокрема застосовано аналіз наукових джерел, що дозволив дослідити сучасні підходи до розвитку підприємництва та управління соціокультурною діяльністю у закладах вищої освіти. Також використано методи синтезу та узагальнення для систематизації наукових положень і формування висновків щодо ролі менеджера у розвитку підприємницьких ініціатив. Крім того, застосовано порівняльний та системний підходи, що дали змогу розглянути розвиток підприємництва у соціокультурній сфері університету як цілісну систему взаємодії управлінських, освітніх і соціальних чинників.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти зростає значення підприємницьких підходів до управління освітніми організаціями. Підприємництво дедалі частіше розглядається не лише як економічна діяльність, але і як важливий соціокультурний феномен, що пов'язаний із розвитком інновацій, творчості та соціальної активності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування підприємницького середовища у закладах вищої освіти, що сприяє реалізації інноваційних ідей, розвитку студентських ініціатив та впровадженню нових форм соціокультурної діяльності. Однією з ключових концепцій, що пояснює роль університетів у розвитку підприємництва, є концепція підприємницького університету. Згідно з підходом Б. Кларка, університети поступово трансформуються у відкриті інноваційні системи, які активно взаємодіють із зовнішнім соціально-економічним середовищем та сприяють розвитку підприємницьких ініціатив [1]. У межах цієї концепції університет розглядається не лише як освітня установа, але й як центр інноваційної діяльності, генерації знань і формування нових соціально-економічних практик. Відповідно до моделі «потрійної спіралі», інноваційний розвиток суспільства забезпечується взаємодією трьох ключових інституцій – університетів, бізнесу та держави [2]. Відповідно до цієї концепції університет виступає активним учасником інноваційної екосистеми, сприяючи створенню нових знань, технологій та підприємницьких ініціатив. Взаємодія цих трьох сфер сприяє виникненню нових організаційних форм, таких як інкубатори стартапів, наукові парки та центри трансферу технологій [3].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що підприємницький університет відіграє важливу роль у розвитку регіональних інноваційних екосистем та формуванні нових економічних і соціальних моделей розвитку. Зокрема, університети сприяють комерціалізації результатів наукових досліджень, розвитку підприємницьких компетентностей студентів і формуванню інноваційної культури [6]. Особливе місце у цьому процесі займає соціокультурна сфера університету. Саме вона є простором формування соціальних цінностей, культурних практик і комунікаційної взаємодії студентів. У межах цієї сфери реалізуються культурні, освітні та соціальні проекти, що створюють передумови для розвитку соціального та культурного підприємництва.

Сучасні дослідження свідчать, що менеджери соціокультурної діяльності виконують низку важливих функцій, які нами проаналізовані та подані в табл. 1. Адже підготовка таких фахівців передбачає

формування компетентностей у сфері культурного менеджменту, соціального проєктування та підприємницької діяльності [7].

Таблиця 1

Функції менеджера у розвитку соціокультурного підприємництва університету		
Функція менеджера	Зміст функції	Практична реалізація у ЗВО
Стратегічна	Формування стратегії розвитку підприємництва у соціокультурній сфері університету	Розроблення програм розвитку підприємницьких ініціатив, створення культурних стартап-платформ
Організаційна	Організація соціокультурних проєктів і підприємницьких ініціатив	Координація культурних заходів, фестивалів, студентських стартапів
Комунікаційна	Налагодження взаємодії між університетом, бізнесом, громадськими організаціями та культурними інституціями	Партнерські проєкти, співпраця з культурними організаціями та креативними індустріями
Інноваційна	Ініціювання та підтримка інноваційних ідей у соціокультурній діяльності	Створення студентських творчих лабораторій, культурних інкубаторів
Освітня	Формування підприємницьких компетентностей студентів	Проведення тренінгів, воркшопів, курсів із соціального підприємництва
Ресурсна	Залучення фінансових, інформаційних і людських ресурсів	Пошук грантів, інвесторів, партнерських програм
Соціальна	Сприяння розвитку соціальних ініціатив і громадської активності студентів	Реалізація соціальних проєктів, культурних стартапів
Координаційна	Управління взаємодією учасників соціокультурних проєктів	Організація командної роботи студентів, викладачів і партнерів

У контексті розвитку підприємництва менеджер соціокультурної діяльності виконує роль посередника між університетом та зовнішнім соціально-економічним середовищем. Він сприяє створенню умов для реалізації студентських ініціатив, розвитку культурних стартапів, організації творчих проєктів та залучення інвестицій у культурні та соціальні програми. Важливим аспектом діяльності менеджера є формування підприємницької культури університету, яка передбачає підтримку ініціативності, творчості, командної роботи та готовності до впровадження інновацій. Дослідження показують, що підприємницька культура університету формується через систему управління, освітні програми та організаційне середовище [8].

Нами представлено модель підприємницької екосистеми університету як комплекс організаційних,

освітніх та культурних умов, що сприяють розвитку підприємницьких ініціатив студентів і викладачів (Рис. 1). Модель побудована на основі досліджень університетських підприємницьких екосистем, де ключовими елементами виступають університет, інноваційна інфраструктура, підприємницька освіта, партнерські мережі та підтримка стартапів. До ключових елементів такого середовища належать: інноваційні освітні програми; центри підтримки стартапів; студентські бізнес-інкубатори; культурні та соціальні проєкти; партнерство університету з бізнесом і громадськими організаціями. Важливою складовою розвитку підприємницького середовища є інтеграція підприємницької освіти у навчальний процес.



Рис. 1. Модель підприємницької екосистеми університету

Університети впроваджують навчальні дисципліни, що спрямовані на формування підприємницького мислення, розвиток лідерських якостей та здатності до інноваційної діяльності. Зокрема, курси соціокультурного підприємництва спрямовані на формування у студентів розуміння специфіки створення та розвитку соціокультурних стартапів і управління культурними проєктами [9]. Крім того, розвиток підприємницького середовища університету пов'язаний із активною взаємодією з зовнішнім середовищем. Університети співпрацюють із орга-

нами влади, бізнесом та громадськими організаціями, що сприяє розвитку інноваційних проєктів і створенню нових можливостей для студентів. Така взаємодія є важливим елементом інноваційної екосистеми, у якій університет виступає одним із ключових центрів розвитку підприємництва [4].

Ефективний розвиток підприємництва у соціокультурній сфері університету потребує використання сучасних управлінських механізмів, систематизованих у таблиці 2.

Таблиця 2

Управлінські механізми розвитку підприємництва у соціокультурній сфері університету

Управлінський механізм	Зміст механізму	Інструменти реалізації у ЗВО	Очікувані результати
Стратегічне управління підприємницьким розвитком	Формування довгострокової стратегії розвитку підприємництва та інтеграція підприємницьких підходів у діяльність університету	Стратегія підприємницького університету. Програми розвитку інновацій. Підтримка соціокультурних стартапів	Формування підприємницької культури університету. Підвищення інноваційної активності студентів
Організаційна підтримка підприємницьких ініціатив	Створення інфраструктури підтримки підприємництва у соціокультурній сфері	Центри інновацій. Стартап-інкубатори. Студентські підприємницькі клуби.	Розвиток студентських стартапів. Створення нових соціокультурних проєктів
Освітні програми підприємницької підготовки	Формування у студентів підприємницьких компетентностей та інноваційного мислення	Навчальні курси з підприємництва. Тренінги. Воркшопи. Проєктне навчання	Розвиток підприємницьких компетентностей студентів та підвищення їх готовності до інноваційної діяльності
Розвиток партнерських мереж	Налагодження співпраці університету з бізнесом, громадськими організаціями та органами влади	Партнерські проєкти. Спільні соціокультурні програми. Участь у грантових та інноваційних програмах	Формування підприємницької екосистеми університету. Розширення можливостей реалізації соціокультурних ініціатив

Таким чином, комплексне застосування стратегічних, організаційних, освітніх та партнерських механізмів сприяє формуванню підприємницької екосистеми університету та активізації соціокультурних підприємницьких ініціатив.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного дослідження встановлено, що розвиток підприємництва у соціокультурній сфері закладів вищої освіти є важливим чинником формування інноваційного освітнього середовища та підвищення соціально-економічної активності студентської молоді. У сучасних умовах університети дедалі частіше виступають не лише як освітні та наукові установи, а й як центри формування підприємницьких ініціатив, спрямованих на вирішення соціальних і культурних проблем суспільства. Соціальне підприємництво у цьому контексті розглядається як діяльність, спрямована на пошук інноваційних рішень соціальних та культурних проблем за допомогою підприємницьких інструментів. Встановлено, що ефективний розвиток підприємництва у соціокультурній сфері університету можливий за умови поєднання кількох ключових чинників: формування підприємницької культури університету, інтеграції підприємницької освіти у навчальний процес, створення організаційної інфраструктури підтримки інноваційних проєктів та розвитку партнерства з бізнесом і громадськими організаціями. Важливим елементом цього процесу є підготовка менеджерів соціокультурної діяльності, здатних до інноваційної діяльності, стратегічного мислення та ефективного управління соціокультурними проєктами.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язати з більш детальним вивченням управлінських механізмів розвитку підприємництва у соціокультурній сфері закладів вищої освіти, аналізом

ефективності освітніх програм з підготовки менеджерів соціокультурної діяльності, а також дослідженням практичного досвіду реалізації соціокультурних підприємницьких проєктів у університетському середовищі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Clark B. R. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. IAU Press, 1998. 163 p.
2. Etzkowitz H., Leydesdorff L. The dynamics of innovation: from national systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. Research Policy. 2000. Vol. 29. No. 2. P. 109–123.
3. Etzkowitz H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action. New York ; London : Routledge, 2008. 176 p.
4. Leydesdorff L., Meyer M. The Triple Helix of university-industry-government relations. Scientometrics. 2003. Vol. 58. No. 2. P. 191–203. DOI: 10.1023/A:1026276308287.
5. Cai Y., Etzkowitz H. Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future. Triple Helix. 2021. Vol. 8. No. 2. P. 189–226.
6. The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions / K. Philpott et al. Technovation. 2011. Vol. 31. No. 4. P. 161–170. DOI: 10.1016/j.technovation.2010.12.003.
7. Guerrero M., Urbano D. The impact of Triple Helix agents on entrepreneurial innovations' performance: An inside look at enterprises located in an emerging economy. Technological Forecasting and Social Change. 2017. Vol. 119(C). P. 294–309.
8. Gibb A., Hannon P. Towards the entrepreneurial university? International Journal of Entrepreneurship Education. 2006. Vol. 4. P. 73–110.
9. Davey T., Hannon P., Penaluna A. Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. Industry and Higher Education.

2016. Vol. 30. No. 3. P. 171–182. DOI: 10.1177/095042216656699.

10.Швець Г. О. Соціальне підприємництво: теоретичні та практичні аспекти. Економіка і організація управління. 2020. № 3. С. 243–251.

11.Погорілецька А. Соціокультурні аспекти підприємницької діяльності. Актуальні проблеми духовності. 2017. Вип. 18. С. 252–257. DOI: 10.31812/apd.v0i4.1618.

12.Ткач Є. Взаємозв'язок і синергія розвитку підприємництва та культури в сучасних умовах. Вісник економіки. 2025. Вип. 2. С. 275–286.

13.Мирошніченко С. Підприємництво як напрям управлінської освіти менеджера соціокультурної діяльності. Університети і лідерство. 2024. № 18. С. 103–118. DOI: 10.31874/2520-6702-2024-18-103-118.

14.Бриль М. Менеджер соціокультурної діяльності як суб'єкт інновацій. Вісник Київського національного університету культури і мистецтв. Серія: Менеджмент соціокультурної діяльності. 2018. Вип. 1. С. 41–52. DOI: 10.31866/2616-7573.1.2018.143386.

15.The triple helix in developed countries: when knowledge meets innovation? / F. Fidanoski et al. Heliyon. 2022. Vol. 8. Iss. 8. Art. e10168. DOI: 10.1016/j.heliyon.2022.e10168.

REFERENCES

1. Clark, B. R. (1998). Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. IAU Press. [in English]

2. Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from national systems and “Mode 2” to a Triple Helix of university–industry–government relations. Research Policy. 29(2). P. 109–123. URL: [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(99\)00055-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(99)00055-4) [in English]

3. Etzkowitz, H. (2008). The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action. Routledge. [in English]

4. Leydesdorff, L., & Meyer, M. (2003). The Triple Helix of university–industry–government relations. Scientometrics. 58(2). P. 191–203. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026276308287> [in English]

5. Cai, Y., & Etzkowitz, H. (2021). Theorizing the Triple Helix model: Past, present, and future. Triple Helix. 8(2). P. 189–226. DOI: <https://doi.org/10.1163/21971927-bja10018> [in English]

6. Philpott, K., Dooley, L., O'Reilly, C., & Lupton, G. (2011). The entrepreneurial university: Examining the underlying academic tensions. Technovation. 31(4). P. 161–170. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2010.12.003> [in English]

7. Guerrero, M., & Urbano, D. (2017). The impact of Triple Helix agents on entrepreneurial innovations' performance: An inside look at enterprises located in an emerging economy. Technological Forecasting and Social Change. 119(C). P. 294–309. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2017.03.031> [in English]

8. Gibb, A., & Hannon, P. (2006). Towards the entrepreneurial university? International Journal of Entrepreneurship Education. 4. S. 73–110. [in English]

9. Davey, T., Hannon, P., & Penaluna, A. (2016). Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. Industry and Higher Education. 30(3). P. 171–182. DOI: <https://doi.org/10.1177/0950422216656699> [in English]

10.Shvets, H. O. (2020). Sotsialne pidpriemnytstvo: teoretychni ta praktychni aspekty [Social entrepreneurship: theoretical and practical aspects]. Ekonomika i orhanizatsiia upravlinnia. (3). S. 243–251. [in Ukrainian]

11.Pohoriletska, A. (2017). Sotsiokulturni aspekty pidpriemnytskoi diialnosti [Socio-cultural aspects of

entrepreneurial activity]. Aktualni problemy dukhovnosti. (18). S. 252–257. DOI: <https://doi.org/10.31812/apd.v0i4.1618> [in English]

12.Tkach, Ye. (2025). Vzaïmozv'язok i synerhiia rozvytku pidpriemnytstva ta kultury v suchasnykh umovakh [Interconnection and synergy of entrepreneurship and culture development in modern conditions]. Visnyk ekonomiky. (2). S. 275–286. [in Ukrainian]

13.Myroshnychenko, S. (2024). Pidpriemnytstvo yak napriam upravlinskoï osvity menezhdera sotsiokulturnoi diialnosti [Entrepreneurship as a direction of management education for a manager of socio-cultural activities]. Universities and Leadership. (18). S. 103–118. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2024-18-103-118> [in Ukrainian]

14.Bryl, M. (2018). Menedzher sotsiokulturnoi diialnosti yak subiekt innovatsii [Manager of socio-cultural activity as a subject of innovations]. Bulletin of Kyiv National University of Culture and Arts. Series in Management of Social and Cultural Activity. (1). S. 41–52. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7573.1.2018.143386> [in Ukrainian]

15.Fidanoski, F., Simeonovski, K., Kaftandzieva, T., Ranga, M., Dana, L. P., Davidovic, M., Ziolo, M., & Sergi, B. S. (2022). The triple helix in developed countries: when knowledge meets innovation? Heliyon. 8(8). Art. e10168. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10168> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КРИШТАНОВИЧ Світлана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології, Львівський державний університет фізичної культури імені Івана Боберського.

Наукові інтереси: роль менеджера у розвитку підприємництва в соціокультурній сфері вищої освіти.

ПАВЛЕНЧИК Наталія – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри економіки та менеджменту, Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського.

Наукові інтереси: роль менеджера у розвитку підприємництва в соціокультурній сфері вищої освіти.

ГУЦУЛЯК Вікторія – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри економіки та менеджменту Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського.

Наукові інтереси: роль менеджера у розвитку підприємництва в соціокультурній сфері вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KRYSHTANOVYCH Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture.

Scientific interests: the role of the manager in the development of entrepreneurship in the socio-cultural sphere of higher education.

PAVLENCHYK Nataliia – Doctor of Economic Science, Professor, Head of the Department of Economics and Management Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture.

Scientific interests: the role of the manager in the development of entrepreneurship in the socio-cultural sphere of higher education.

HUTSULIAK Viktoriia – PhD in Economics, associated professor at the Department of Economics and Management, Ivan Bobersky Lviv State University of Physical Culture.

Scientific interests: the role of the manager in the development of entrepreneurship in the socio-cultural sphere of higher education.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 17.03.2026 р.

УДК 378:373.2:001.89

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-79-83

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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.ou@pdpu.edu.ua

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ KEY-ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

У статті теоретично обґрунтовано методичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти в умовах модернізації вищої педагогічної освіти та інтеграції європейських підходів. Розкрито сутність поняття «дослідницька компетентність» як інтегративної характеристики професійної підготовки, що забезпечує здатність майбутнього вихователя здійснювати педагогічне дослідження, аналізувати освітні явища та впроваджувати інновації в практику закладу дошкільної освіти. Проаналізовано наукові підходи до визначення її структури, зокрема виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти. Акцентовано увагу на поєднанні компетентнісного, діяльнісного та дослідницького підходів як методологічної основи формування дослідницької компетентності студентів. Обґрунтовано доцільність використання кейс-технологій, проєктної діяльності, педагогічного моделювання та елементів академічної мобільності для розвитку здатності до наукового пошуку й критичного осмислення професійного досвіду. Узагальнення європейського досвіду підготовки педагогів дошкільної освіти засвідчило орієнтацію на інтеграцію дослідницької складової в освітні програми та формування культури педагогічної рефлексії. Доведено, що реалізація визначених педагогічних умов у поєднанні з методичними принципами забезпечує системний характер формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти та підвищує якість їхньої професійної підготовки. Встановлено, що системне впровадження дослідницько орієнтованих методів навчання сприяє формуванню готовності майбутніх вихователів до інноваційної діяльності, забезпечує розвиток їхньої професійної автономії та підвищує якість освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. Практична значущість результатів полягає у можливості їх інтеграції в освітній процес закладів вищої освіти з метою вдосконалення підготовки майбутніх педагогів до дослідницької та професійно-педагогічної діяльності.

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутні педагоги дошкільної освіти, професійна підготовка, компетентнісний підхід, діяльнісний підхід, кейс-технології, педагогічне дослідження, європейський досвід, вища педагогічна освіта.

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.ou@pdpu.edu.ua

METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS USING CASE STUDIES TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE

The article theoretically substantiates the methodological foundations for developing the research competence of future preschool educators in the context of modernizing higher pedagogical education and integrating European approaches. The essence of the concept of “research competence” as an integrative characteristic of professional training is revealed, which ensures the ability of future educators to conduct pedagogical research, analyze educational phenomena, and introduce innovations into the practice of preschool education institutions. Scientific approaches to defining its structure are analyzed, in particular, motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective components are highlighted. Emphasis is placed on combining competency-based, activity-based, and research-based approaches as a methodological basis for developing students’ research competencies. The expediency of using case technologies, project activities, pedagogical modeling, and elements of academic mobility for the development of the ability to conduct scientific research and critically reflect on professional experience is substantiated. A summary of European experience in training preschool teachers has demonstrated a focus on integrating the research component into educational programs and forming a culture of pedagogical reflection. It has been proven that the implementation of specific pedagogical conditions in combination with methodological principles ensures the systematic nature of the formation of research competence in future preschool educators and improves the quality of their professional training. It has been established that the systematic introduction of research-oriented teaching methods contributes to the formation of future educators’ readiness for innovative activity, ensures the development of their professional autonomy, and improves the quality of the educational process in preschool education institutions. The practical significance of the results lies in the possibility of their integration into the educational process of higher education institutions in order to improve the training of future teachers for research and professional-pedagogical activities.

Key words: research competence, future preschool teachers, professional training, competence-based approach, activity-based approach, case technologies, pedagogical research, European experience, higher pedagogical education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність дослідження зумовлена модернізацією системи вищої педагогічної освіти в умовах євроінтеграційних процесів та необхідністю підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти [3]. Сучасний освітній

простір висуває нові вимоги до вихователя закладу дошкільної освіти як фахівця, здатного здійснювати педагогічний аналіз, упроваджувати інновації та застосовувати дослідницький підхід у роботі з дітьми [7, с. 157].

У професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти особливого значення набуває формування дослідницької компетентності як інтегральної характеристики готовності до науково обґрунтованого розв'язання професійних завдань, аналізу освітніх ситуацій і рефлексії власної педагогічної діяльності. Актуалізується потреба у впровадженні інноваційних освітніх технологій, зокрема кейс-технологій, що забезпечують розвиток аналітичного мислення, здатності до інтерпретації педагогічних явищ та ухвалення обґрунтованих рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів перебуває в центрі уваги сучасної педагогічної науки. У наукових розвідках окреслюються концептуальні засади дослідницької підготовки майбутнього фахівця, визначаються її структурні компоненти та методологічні підходи. У контексті євроінтеграційних процесів особливої актуальності набувають праці, присвячені розвитку Європейського дослідницького простору (О. Топузов, О. Локшина, А. Джурило, О. Шпарик) [1] та трансформації освітніх систем відповідно до його стратегічних орієнтирів (О. Локшина, С. Сисоєва, І. Борисенко, Д. Вороніна-Пригодій, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Шпарик) [3].

Теоретичні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів висвітлено в працях І. Ковальчук, Н. Борбич, С. Марчук, які розглядають проблему з позицій філософсько-наукового підходу, визначаючи дослідницьку компетентність як інтегративну якість особистості педагога [4]. Зарубіжний досвід розвитку дослідницької компетентності у вищій школі проаналізовано М. Леврінц, Н. Варгою, Ю. Попик, що дозволяє окреслити спільні європейські тенденції професійної підготовки педагогічних кадрів [5, с. 71].

Окремий напрям досліджень пов'язаний із використанням кейс-технологій у професійній освіті. Так, С. Звєкова розглядає кейс-технології як інструмент розвитку дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти, підкреслюючи їхній потенціал у формуванні аналітичного та рефлексивного мислення [2, с. 327]. Практичні аспекти використання кейс-методу при формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів біології досліджено О. Пташенчук, що підтверджує універсальність і дидактичну ефективність цього підходу [8, с. 82]. Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання обґрунтування методичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти засобами кейс-технологій у контексті європейського досвіду потребує подальшого комплексного дослідження.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних засад формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти засобами кейс-технологій у контексті європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному педагогічному дискурсі [2; 4; 5; 8] поняття «дослідницька компетентність» розглядається як інтегральна характеристика особистості фахівця, що відображає його здатність здійснювати науково обґрунтований аналіз професійних ситуацій, застосовувати методи педагогічного дослідження та

впроваджувати інноваційні підходи в освітню практику. У контексті підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти дослідницька компетентність набуває особливого значення, оскільки професійна діяльність вихователя передбачає постійний моніторинг розвитку дитини, аналіз освітнього середовища та рефлексію власної педагогічної діяльності.

Наукові підходи до визначення дослідницької компетентності ґрунтуються на компетентнісному, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах [6, с. 271]. У межах компетентнісного підходу вона трактується як здатність ефективно застосовувати знання, уміння та досвід дослідницької діяльності у професійній сфері. Діяльнісний підхід акцентує увагу на сформованості дослідницьких умінь і навичок, тоді як особистісний – на мотиваційній готовності та ціннісному ставленні до наукового пошуку [6, с. 271].

Спираючись на дослідження (Н. Борбич, Н. Варга, С. Звєкова, І. Ковальчук, М. Леврінц, С. Марчук, Ю. Попик, О. Пташенчук та ін.) структурно дослідницьку компетентність майбутніх педагогів дошкільної освіти доцільно розглядати як систему взаємопов'язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний компонент, що відображає професійні мотиви, інтерес до дослідницької діяльності, усвідомлення її значущості для підвищення якості дошкільної освіти; когнітивний компонент, який охоплює систему науково-методичних знань, розуміння методології педагогічного дослідження, знання методів збору та аналізу даних; операційно-діяльнісний компонент, що передбачає володіння практичними вміннями планування та реалізації дослідницької діяльності, аналізу педагогічних ситуацій, інтерпретації результатів; рефлексивний компонент, який характеризує здатність до самоаналізу, оцінювання результатів власної діяльності та корекції професійних дій. Дослідницька компетентність майбутнього педагога дошкільної освіти постає як багатовимірне утворення, що забезпечує його готовність до інноваційної та аналітичної професійної діяльності [5, с. 71].

Як зазначають М. Леврінц, Н. Варга, Ю. Попик, у країнах Європейського Союзу формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів розглядається як обов'язкова складова професійної підготовки [5, с. 72]. Освітні програми орієнтовані на інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, розвиток аналітичного мислення та здатності до наукового пошуку [1]. Показовим є досвід Фінляндії, де педагогічна освіта має виразно дослідницько-орієнтований характер. Підготовка майбутніх педагогів, зокрема у галузі дошкільної освіти, передбачає обов'язкове виконання наукових проєктів, опанування методології досліджень та інтеграцію дослідницьких методів у педагогічну практику. Такий підхід сприяє формуванню здатності майбутнього вихователя аналізувати освітні процеси на основі доказовості [3].

У Німеччині професійна підготовка педагогів характеризується поєднанням університетської освіти та практичної фази. Значна увага приділяється аналізу реальних педагогічних ситуацій, моделюванню проблемних випадків і використанню кейсів як інструменту розвитку дослідницьких умінь. У Польщі модернізація педагогічної освіти відбувається відповідно до стандартів ЄС та орієнтується на компетентнісний підхід. Освітні програми перед-

бачають активне впровадження інтерактивних методів навчання, зокрема кейс-технологій, що сприяють розвитку критичного мислення та рефлексивних умінь студентів. Європейські країни демонструють системну інтеграцію дослідницької складової у підготовку педагогів, що забезпечує формування їхньої професійної автономії та готовності до інноваційної діяльності [3].

Кейс-технології посідають важливе місце в системі професійної підготовки майбутніх педагогів у країнах Європи. Їх використання спрямоване на моделювання реальних педагогічних ситуацій, що потребують аналізу, прийняття рішень та обґрунтування професійної позиції. Застосування кейсів забезпечує: аналіз автентичних освітніх ситуацій у закладах дошкільної освіти; розвиток аналітичного та критичного мислення; формування навичок аргументованого прийняття рішень; розвиток професійної рефлексії. У процесі роботи з кейсами студенти навчаються визначати проблему, формувати гіпотези, добирати методи дослідження та оцінювати результати, що безпосередньо сприяє розвитку дослідницької компетентності [1].

Порівняльний аналіз європейського досвіду дозволяє виокремити спільні тенденції: орієнтацію на компетентнісний підхід; інтеграцію дослідницької діяльності у зміст професійної підготовки; активне використання інтерактивних методів навчання; розвиток рефлексивної культури майбутнього педагога [5, с. 71]. Водночас існують певні відмінності, зумовлені національними традиціями педагогічної освіти, рівнем автономії університетів та особливостями нормативно-правового забезпечення. Для української системи підготовки педагогів дошкільної освіти перспективним є впровадження дослідницько-орієнтованої моделі навчання, поетапне інтегрування кейс-технологій у фахові дисципліни та посилення практичної складової підготовки [8, с. 82]. Адаптація європейського досвіду має здійснюватися з урахуванням національних освітніх традицій і сучасних потреб розвитку дошкільної освіти.

Практичний досвід упровадження кейс-технологій у Державному закладі «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» у процесі формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти ґрунтується на цілісній системі методичних принципів і педагогічних умов, що забезпечують системність, послідовність та результативність освітнього процесу. Застосування кейс-технологій розглядається не лише як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, а передусім як інструмент моделювання професійно значущих ситуацій, що стимулюють аналітичну рефлексію, розвиток дослідницького мислення та формування здатності до прийняття обґрунтованих педагогічних рішень.

Приклад навчального кейсу для магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта» за навчальною дисципліною «Методологія та організація наукового дослідження».

Кейс «Дослідження впливу ігрових технологій на розвиток соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку».

Проблемна ситуація. У закладі дошкільної освіти педагогічний колектив відзначає зниження рівня сформованості соціальних навичок у дітей

старшого дошкільного віку: труднощі у співпраці, конфліктність, недостатній розвиток емпатії. Адміністрація закладу ініціює проведення міні-дослідження з метою визначення ефективності впровадження ігрових технологій для розвитку соціальної компетентності дітей. Магістрантам пропонується виступити в ролі дослідницької групи.

Завдання кейсу: сформулювати наукову проблему, об'єкт і предмет дослідження; визначити мету та завдання дослідження; сформулювати робочу гіпотезу; обґрунтувати методологічні підходи (компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований); розробити програму емпіричного дослідження (методи збору даних: спостереження, педагогічний експеримент, анкетування батьків, метод експертних оцінок; етапи дослідження; критерії та показники оцінювання соціальної компетентності); запропонувати інструментарій (діагностичні карти, чек-листи спостереження); окреслити можливі етичні ризики та способи їх уникнення; підготувати короткий план представлення результатів (структура магістерського дослідження).

Очікувані результати роботи магістрантів: розроблена логічно узгоджена структура наукового дослідження; обґрунтований вибір методів відповідно до мети; сформована модель організації педагогічного експерименту; підготовлена презентація дослідницького проекту.

Форма роботи: групова (3–4 особи). Тривалість: 2 академічні години. Методи: мозковий штурм, аналіз нормативних документів, моделювання дослідницької програми. Підсумок: захист проекту дослідження.

Рефлексивний блок. Після виконання кейсу магістранти відповідають на запитання: «Які труднощі виникли під час формулювання гіпотези?»; «Чи відповідають обрані методи меті дослідження?»; «Як забезпечити валідність і надійність результатів?»; «Які компетентності були актуалізовані під час виконання кейсу?».

Методична цінність кейсу. Кейс спрямований на формування таких компонентів дослідницької компетентності: мотиваційно-ціннісний – усвідомлення значущості дослідження для професійної діяльності; когнітивний – знання методології педагогічного дослідження; операційно-діяльнісний – уміння планувати й організовувати дослідницький процес; рефлексивний – здатність оцінювати результати й коригувати дослідницьку стратегію.

В процесі дослідження встановлено, що формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів із використанням кейс-технологій доцільно здійснювати на основі наступних методичних принципів.

Принцип проблемності передбачає добір кейсів, зміст яких відображає реальні або максимально наближені до реальних ситуації функціонування закладу дошкільної освіти та містить внутрішні суперечності. Їх розв'язання потребує глибокого аналітичного осмислення, залучення теоретичних знань і пошуку науково обґрунтованих рішень.

Принцип інтегративності полягає у синтезі знань із педагогіки, психології та фахових методик дошкільної освіти в процесі аналізу кейсів. Такий підхід сприяє формуванню системного бачення професійних проблем і забезпечує міждисциплінарний характер підготовки майбутніх фахівців.

Принцип практичної спрямованості забезпечує органічний зв'язок навчального матеріалу з реальними умовами професійної діяльності вихователя. Використання кейс-технологій створює можливості для апробації різних стратегій розв'язання педагогічних ситуацій ще на етапі фахової підготовки.

Принцип рефлексивності передбачає організацію цілеспрямованого обговорення, самоаналізу й оцінювання прийнятих рішень, що сприяє усвідомленню власної професійної позиції, розвитку критичного мислення та формуванню здатності до професійної саморегуляції.

Принцип дослідницької спрямованості орієнтує здобувачів освіти на використання елементів наукового пошуку: формулювання проблеми, висунування гіпотез, добір адекватних методів аналізу, інтерпретацію отриманих результатів і аргументоване обґрунтування висновків.

Встановлено, що ефективність формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти засобами кейс-технологій зумовлюється дотриманням комплексу взаємопов'язаних педагогічних умов:

- створення дослідницького освітнього середовища передбачає організацію освітнього процесу на засадах академічної свободи, педагогіки партнерства, підтримки ініціативності та розвитку творчого потенціалу здобувачів освіти, таке середовище стимулює пізнавальну активність студентів, формує мотивацію до наукового пошуку та сприяє їх професійному самовираженню;

- поетапність формування компетентності реалізується через поступове ускладнення змісту та структури кейсів: від аналізу типових педагогічних ситуацій до самостійного проектування й упровадження студентами міні-досліджень і дослідницьких проєктів, така логіка забезпечує нарощування аналітичних умінь, розвиток дослідницького мислення та здатності до самостійного розв'язання професійних проблем;

- міждисциплінарна інтеграція полягає у синтезі змісту фахових дисциплін із методологічними засадами педагогічного дослідження, що створює підґрунтя для комплексного аналізу професійних ситуацій і вироблення науково обґрунтованих рішень;

- методичний супровід охоплює системне консультування, надання алгоритмів і зразків аналізу кейсів, застосування чітко визначених критеріїв оцінювання, а також організацію рефлексивного обговорення результатів діяльності студентів, що забезпечує усвідомленість освітніх дій і сприяє формуванню навичок самооцінювання та професійної рефлексії.

Доведено, що реалізація окреслених педагогічних умов у поєднанні з відповідними методичними принципами забезпечує системний характер формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти та підвищує якість їхньої професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Проведений аналіз європейського досвіду засвідчив, що формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів розглядається в країнах Європейського Союзу як стратегічний пріоритет професійної підготовки. Освітні програми орієнтуються на дослідницько-орієнтовану модель

навчання, інтеграцію теорії та практики, розвиток критичного мислення та рефлексії. Особливу роль відіграють інтерактивні методи навчання, зокрема кейс-технології, які забезпечують моделювання реальних педагогічних ситуацій та стимулюють аналітичну діяльність студентів.

Обґрунтовано методичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти засобами кейс-технологій, що включають систему принципів та сукупність педагогічних умов їх реалізації. Визначено, що цілеспрямоване впровадження кейс-технологій сприяє розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів дослідницької компетентності. На основі узагальнення європейського досвіду сформульовано рекомендації щодо впровадження дослідницько-орієнтованої моделі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти в українських закладах вищої освіти, зокрема шляхом інтеграції кейс-технологій у фахові дисципліни, посилення міждисциплінарної взаємодії та забезпечення системного методичного супроводу освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та експериментальній перевірці моделі формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти засобами кейс-технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Європейський дослідницький простір : здобутки і перспективи / Ін-т педагогіки НАПН України; О. М. Топузов, О. І. Локшина, А. П. Джурило, О. М. Шпарик [за заг. ред. О. М. Топузова, О. І. Локшиної] Київ : [б. в.], Пед. думка, 2024. 66 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51>
2. Звєкова С. Кейс-технології як інструмент розвитку дослідницької компетентності майбутніх бакалаврів спеціальної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика». 2025. Вип. 84. Том 1. С. 327–333. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-47>
3. Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики [Електронне видання] : аналітичні матеріали (препринт) / О. Локшина, С. Сисоєва, І. Борисенко, Д. Вороніна-Пригодій, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Шпарик; [наук. ред. Локшина Олена Ігорівна] ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : [Б. в.], 2025. 134 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257>
4. Ковальчук І. Л., Борбич Н. В., Марчук С. С. Формування дослідницької компетентності у майбутніх педагогів: філософсько-науковий підхід. *Педагогічна Ака-демія: наукові записки*. 2025. № 23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17458923>
5. Леврінц М. І., Варга Н. І., Попик Ю. С. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів у вищій школі: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Ужгородського університету: серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород, 2023. Вип. 2 (53). С. 71–75. DOI: [10.24144/2524-0609.2023.53.71-75](https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75)
6. Листопад О. Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*, 2026. Випуск 222. С. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275>
7. 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>

8. Пташенчук О. Використання кейс-методу при формуванні дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 3. С. 82–96. DOI: [10.24139/2312-5993/2017.03/082-096](https://doi.org/10.24139/2312-5993/2017.03/082-096)

REFERENCES

1. Topuzov, O. M., Lokshyna, O. I., Dzhurylo, A. P., & Shparyk, O. M. (2024). Yevropeys'kyu doslidnyts'kyu prostir: zdobutky i perspektyvy [European Research Area: achievements and prospects]. Kyiv: Ped. dumka. 66 s. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51> [in Ukrainian]

2. Zvyekova, S. (2025). Keys-tekhnohohiyi yak instrument rozvytku doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh bakalavriv spetsial'noyi osvity [Case technologies as a tool for developing research competence of future bachelors of special education]. Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. Vypusk 84(1). S. 327–333. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/84-1-47> [in Ukrainian]

3. Lokshyna, O., Sysoieva, S., Borysenko, I., Voronina-Pryhodii, D., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., & Shparyk, O. (2025). Intehratsiyni protsesy u haluzi osvity v Yevropeys'komu Soyuzi: stratehichni priorytety, sutnisni kharakterystyky ta innovatsiyni praktyky [Integration processes in the field of education in the European Union: strategic priorities, essential characteristics and innovative practices]. Kyiv. 134 p. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-644-804-3-2025-257> [in Ukrainian]

4. Koval'chuk, I. L., Borbych, N. V., & Marchuk, S. S. (2025). Formuvannya doslidnyts'koyi kompetentnosti u maybutnikh pedahohiv: filosofs'ko-naukovy pidkhid [Formation of research competence in future teachers: philosophical and scientific approach]. Pedahohichna Akademiya: naukovy zapysky. №23. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17458923> [in Ukrainian]

5. Levrints, M. I., Varha, N. I., & Popyk, Yu. S. (2023). Rozvytok doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh pedahohiv u vyshchey shkoli: zarubizhnyy dosvid [Development of research competence of future teachers in higher education: foreign experience]. Naukovy visnyk Uzhhorods'koho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsial'na robota. Vypusk 2(53). S. 71–75.

DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75> [in Ukrainian]

6. Lystopad, O. (2026). Kompetentnisnyy i diyal'nisnyy metodolohichni pidkhody v pidhotovtsi maybutnikh pedahohiv do prohnouzuvannya v osvitniy diyal'nosti [Competence-based and activity-based methodological approaches in training future teachers for forecasting in educational activities]. Naukovy zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. Vypusk 222. S. 271–275. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275> [in Ukrainian]

7. 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]

8. Ptashenchuk, O. (2017). Vykorystannya keys-metodu pry formuvanni doslidnyts'koyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv biolohiyi [The use of the case method in forming research competence of future biology teachers]. Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi. №3. S. 82–96. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2017.03/082-096> [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 01.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 37.014:37.013.74:355.01(477+569.1+533+581)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-83-86

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПОЛІТИК В УМОВАХ КРИЗ ТА ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ: ДОСВІД СИРІЇ, ЄМЕНИ, 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, спричиняючи 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 Maïia 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
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.

Key words: 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 зосередилася 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 напрямку. 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 «Проектування мобільного навчального середовища для сталого розвитку хімічної освіти в Україні», 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. URL : <https://www.unesco.org/en/articles/afghanistan-14-million-girls-still-banned-school-de-facto-authorities> [in English]
2. UNICEF. (2024). Building futures: Education in Yemen. URL : <https://www.unicef.org/yemen/media/11536/file/UNI934917.pdf.pdf> [in English]
3. UNESCO. (2016). Evaluation of UNESCO's role in education in emergencies and protracted crises (Doc. IOS/EVS/PI/157). [in English]
4. UNHCR. (2024). Fact sheet: Education in Syria (January – June 2024). ReliefWeb. URL : <https://reliefweb.int/report/syrian-arab-republic/fact-sheet-education-syria-january-june-2024> [in English]
5. Inter-agency Network for Education in Emergencies. (2024). Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery (2024 ed.). URL : <https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%20Minimum%20Standards%202024%20v2.7%20Web.pdf> [in English]
6. United Nations High Commissioner for Refugees. (2025). UNHCR education report 2025: The unbreakable promise: Resilience and resolve in refugee education. United Nations. URL : <https://doi.org/10.18356/9789211545456> [in English]
7. World Bank Group. (2024). World Bank Group support to Ukraine. URL : <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e3f1180759cce7f52826058517d542b5-0080012024/original/World-Bank-Group-Support-to-Ukraine-April-2024.pdf> [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: підготовка кваліфікованих кадрів для хімічної промисловості, зміцнення освітньої стійкості України в умовах глобальних викликів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARIENKO Maïia – 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: training qualified personnel for the chemical industry, strengthening Ukraine's educational resilience in the face of global challenges.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 37.013.46

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-87-90

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МАРТИН 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 ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЯК ЧИННИКА ПІЗНАВАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено теоретичні та методичні положення, концептуальні орієнтири й науково-методичні підходи щодо формування природничо-наукової картини світу в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Формування картини світу в дитини відбувається у процесі розвивального навчання, що забезпечує цілеспрямоване збагачення її життєвого досвіду, розширення індивідуального пізнавального простору та систематичне освоєння знань про природні, соціальні й культурні явища. У цьому процесі важливу роль відіграє організація пізнавальної діяльності, спрямованої на спостереження, дослідження та осмислення явищ навколишньої дійсності, що сприяє формуванню в дітей уміння встановлювати елементарні зв'язки й залежності між об'єктами та подіями.

Поступове накопичення знань і уявлень, поєднане з власним досвідом взаємодії дитини з довкіллям, створює підґрунтя для формування цілісної системи поглядів на світ. У процесі такої діяльності дитина не лише засвоює окремі факти, а й навчається узагальнювати інформацію, порівнювати явища, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити елементарні висновки. Саме завдяки інтеграції освітнього впливу та особистісного досвіду поступово вибудовується цілісне уявлення про світ, яке стає основою подальшого інтелектуального, емоційного та соціального розвитку особистості, а також сприяє становленню її пізнавальної активності та світоглядних орієнтацій.

Сенситивним періодом формування цілісної картини світу є дошкільний та молодший шкільний вік. Саме в цей період спостерігається інтенсивний розвиток пізнавальної сфери: діти проявляють виражений інтерес до навколишньої дійсності, прагнуть з'ясувати її будову, закономірності й взаємозв'язки. Їхня допитливість, потреба у відкриттях, активне пізнавальне ставлення до світу створюють сприятливі умови для формування узгодженої системи природничих знань та уявлень про природу, суспільство й власне місце в них. У цей час закладаються передумови для розвитку рефлексивного мислення, здатності до причинно-наслідкового аналізу та побудови внутрішньої логічної моделі світу, що є основою подальшого інтелектуального й особистісного становлення.

Природничо-наукова картина світу розглядається як частина загальної наукової картини світу, яка охоплює сукупність наукових уявлень про природу, інтегрованих у цілісну систему. Вона поєднує фактичний і теоретичний компоненти знань із їхнім філософським осмисленням.

Картина світу виступає одним із ключових чинників, що визначають особливості життєдіяльності особистості, зумовлюючи її здатність орієнтуватися в соціальному та природному середовищі, здійснювати самовизначення, інтерпретувати події та адекватно оцінювати життєві ситуації. Вона формує основу когнітивної моделі реальності, що впливає на ціннісні орієнтації, поведінкові стратегії, мотиваційну сферу та способи взаємодії людини з навколишнім світом. Сформована картина світу забезпечує внутрішню узгодженість знань, уявлень, переконань і сприяє гармонійному розвитку особистості.

Ключові слова: картина світу, природа, природничо-наукова картина світу, природничо освіта, принцип наступності, діти дошкільного віку, молодші школярі.

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 NATURAL SCIENCE PICTURE OF THE WORLD AS A FACTOR IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article highlights theoretical and methodological provisions, conceptual guidelines, and scientific-methodological approaches to the formation of the natural-scientific picture of the world in preschool and primary school children.

The formation of a child's picture of the world occurs in the process of developmental learning, which ensures the purposeful enrichment of life experience, the expansion of the individual cognitive space, and the systematic acquisition of knowledge about natural, social, and cultural phenomena. In this process, an important role is played by the organization of cognitive activities aimed at observing, exploring, and understanding the phenomena of the surrounding reality, which contributes to the development of children's ability to establish elementary relationships and dependencies between objects and events.

The gradual accumulation of knowledge and ideas, combined with the child's own experience of interaction with the environment, creates the foundation for the formation of a holistic system of views about the world. In the course of such activities, children not only acquire individual facts but also learn to generalize information, compare phenomena, establish cause-and-effect relationships, and draw elementary conclusions. Through the integration of educational influences and personal experience, a holistic understanding of the world is gradually formed, which becomes the basis for further intellectual, emotional, and social development of the personality and contributes to the development of cognitive activity and worldview orientations.

Preschool and primary school age are considered a sensitive period for the formation of a holistic picture of the world. During this stage, intensive development of the cognitive sphere is observed: children demonstrate a pronounced interest in the surrounding reality and strive to understand its structure, patterns, and interconnections. Their curiosity, need for discovery, and active cognitive attitude toward the world create favorable conditions for the formation of a coherent system of natural-scientific knowledge and ideas about nature, society, and

their own place within them. At this stage, the prerequisites for the development of reflective thinking, the ability for causal analysis, and the construction of an internal logical model of the world are formed, which becomes the basis for further intellectual and personal development.

The natural-scientific picture of the world is considered as a component of the general scientific picture of the world that encompasses a set of scientific ideas about nature integrated into a holistic system. It combines factual and theoretical components of knowledge with their philosophical interpretation.

The picture of the world acts as one of the key factors determining the characteristics of an individual's life activity, shaping the ability to navigate in the social and natural environment, carry out self-determination, interpret events, and adequately assess life situations. It forms the basis of a cognitive model of reality that influences value orientations, behavioral strategies, the motivational sphere, and ways of interaction with the surrounding world. A formed picture of the world ensures internal coherence of knowledge, ideas, and beliefs and contributes to the harmonious development of the personality.

Key words: picture of the world, nature, natural science knowledge, natural education, principle of continuity, children of preschool age, younger schoolchildren.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап реформування освіти акцентує інтеграцію національної системи у світовий освітній простір, що визначає необхідність формування в молодого покоління цілісного та науково обґрунтованого світосприйняття. Це створює підґрунтя для усвідомлення єдності й взаємозумовленості явищ об'єктивної реальності та сприяє побудові системної, внутрішньо узгодженої картини світу. Враховуючи, що закладення фундаментальних елементів природничо-наукової картини світу розпочинається в дошкільному віці та набуває визначеності в молодшому шкільному, ці періоди є особливо значущими для педагогічної практики та наукового аналізу. Саме в цей час інтенсивно розвиваються пізнавальні процеси, формуються первинні наукові уявлення та закладаються основи системного бачення світу, що визначає подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи сучасний науковий доробок із проблеми формування картини світу в дітей, варто відзначити, що ця тематика посідає важливе місце у вітчизняних педагогічних дослідженнях. Значну увагу питанням становлення світобачення у молодших школярів приділяли такі науковці, як В. Кузьменко та В. Примакова, які розглядали механізми формування в дітей уявлень про навколишню реальність, зокрема через освітні впливи та розвиток пізнавальної активності.

Проблема забезпечення цілісності знань у старших дошкільників і молодших школярів знайшла відображення в роботах таких дослідників, як Л. Безрукова, О. Кононко, Н. Очірова, О. Сокурено, З. Хитра. У своїх наукових працях вони підкреслюють важливість інтегрованого підходу, що дає змогу дитині не лише накопичувати інформацію, а й вибудовувати зв'язки між окремими явищами та процесами, формуючи єдину картину світу.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із визначенням педагогічних умов та вимог до формування світоглядних уявлень у дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Значний внесок у цю сферу зробили такі вчені, як Н. Бібік, С. Козачук, О. Онопрієнко, О. Савченко, Т. Торчинська. У наукових працях обґрунтовано принципи, педагогічні умови та методичні орієнтири, необхідні для того, щоб картина світу, яку формує дитина, була науково виваженою, послідовною, доступною для її розуміння та відповідною віковим особливостям.

Метою статті є дослідження та обґрунтування вікових особливостей формування природничо-наукової картини світу у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті реалізації концепції Нової української школи особливого значення набуває забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти у формуванні в дітей цілісної природничо-наукової картини світу [5]. Саме в дошкільному віці закладаються первинні уявлення про об'єкти та явища природи, їхні властивості й взаємозв'язки, формується пізнавальний інтерес до спостереження і дослідження навколишнього світу. Рівень сформованості цих знань і пізнавальної активності значною мірою визначає успішність подальшого навчання дітей у початковій школі, сприяючи поступовому розширенню їхніх уявлень про природу, встановленню причинно-наслідкових зв'язків і розвитку природничої компетентності.

Рівень розвитку природничо-наукових знань тісно корелює із загальним рівнем розвитку суспільства, його здатністю вирішувати економічні, екологічні та соціальні проблеми, а також із доступними способами та засобами пізнання й технологічного впровадження. Природничо-наукові знання, будучи безпосереднім продуктом системи природничо-наукової освіти, утворюють основу наукового світогляду, відображають структуру сприйняття світу особистістю та визначають цілісне уявлення про світ, характерне для певної історичної епохи [4].

Природничо-наукова освіта включає в себе природничу освіту, яка виступає процесом систематичного засвоєння людиною сукупності знань у сфері природничих наук. Вона є обов'язковим і невід'ємним елементом безперервної освіти та охоплює всі рівні освітньої системи [3].

Важливим завданням природничої освіти є формування ціннісного ставлення до природи та її об'єктів, усвідомлення взаємозв'язку людини і довкілля. Досягнення цієї загальної мети реалізується через конкретні завдання різного спрямування:

1. Теоретичні – оволодіння знаннями про природу, принципами функціонування природних систем та закономірностями їх розвитку, а також взаємодію людини і природи;
2. Практичні – формування природничо та екологічної компетентностей;
3. Світоглядні – розвиток наукового світогляду та формування природничо-наукової картини світу, яка дозволяє дитині сприймати явища природи як частину цілісної системи взаємопов'язаних процесів.

Таким чином, природничо-наукова освіта виступає ключовим чинником у становленні цілісного світогляду дитини, її наукового мислення та відповідального ставлення до природи й соціального середовища.

Природничо-наукова картина світу ґрунтується на систематизованих знаннях про різноманіття об'єктів природного середовища, які можна класифікувати за трьома основними категоріями [3]:

1. Речі – об'єкти, що мають просторову та часову структуру;

2. Властивості – специфічні характеристики речей, що визначають їхню приналежність до певної структури;

3. Відношення – взаємозв'язки між речами, що формують цілісну структуру природного світу.

Природничо-наукова картина світу базується на знаннях про загальні закономірності природи, які відзначаються рядом фундаментальних характеристик: максимална загальність – вони поширюються на всі явища природного середовища; самодостатність – закономірності визначають та пояснюють усе різноманіття природних явищ без потреби звертатися до зовнішніх факторів; єдність – закономірності детермінуються єдиною матеріальною основою світу та відображають його внутрішню цілісність.

Природничо-наукова картина світу поєднує знання про об'єкти, їхні властивості та взаємозв'язки з усвідомленням універсальних закономірностей природи, що забезпечує формування системного наукового світогляду і здатності дитини аналізувати, пояснювати та прогнозувати природні явища.

Державні стандарти освіти орієнтують на узгодження змісту дошкільної та початкової ланок освіти з метою забезпечення безперервності та наступності освітнього процесу, зокрема у формуванні в дітей природничо-наукової картини світу [1], [2]. Така узгодженість забезпечує послідовне розширення й поглиблення уявлень про об'єкти та явища природи, їхні властивості, взаємозв'язки й закономірності розвитку. Відповідно, перехід від дошкільної до початкової освіти передбачає поступовий перехід від елементарного ознайомлення з природним довкіллям до більш системного його пізнання. Це актуалізує необхідність удосконалення змісту, форм і методів освітньої діяльності, спрямованої на формування в учнів цілісної природничо-наукової картини світу та реалізацію принципу наступності між різними рівнями освіти.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить, що сприйняття світу та його закономірностей у дітей дошкільного віку переважно носить міфологічний характер. На цьому етапі дитяче світосприйняття базується на казках, легендах, символічних уявленнях і емоційно забарвлених образах, які формують первинну, загальну картину світу. Ця базова модель сприйняття згодом слугує фундаментом для подальшого розвитку більш системних та науково обґрунтованих уявлень.

У процесі навчання в молодшому шкільному віці у дітей поступово виникають основи теоретичного мислення, що забезпечує можливість оволодіння природничо-науковими знаннями та формування основ природничо-наукової картини світу. На цьому рівні сприйняття реальності починає базуватися на систематичному вивченні природних явищ, закономірностей функціонування природних систем та взаємозв'язків між ними. Природничо-наукова картина світу дозволяє дитині осмислювати явища природи не як ізольовані факти або символічні

образи, а як частини цілісної системи, що підпорядкована закономірностям, відкритим наукою.

Процес формування картини світу у дітей характеризується послідовним розвитком від міфологічних, філософських та універсально-символічних уявлень до наукової, а зокрема природничо-наукової картини світу, що забезпечує обґрунтоване, системне й критичне розуміння дійсності [4]. Однією з ключових умов оволодіння природничо-науковим пізнанням є усвідомлення цінності наукових знань, їх систематичний аналіз у практичній освітній діяльності та формування навичок логічного і теоретичного мислення. Такий підхід не лише сприяє розвитку наукового світогляду, а й формує здатність дитини орієнтуватися у природних процесах, оцінювати їхній взаємозв'язок із діяльністю людини, виховує екологічну свідомість і ціннісне ставлення до природи.

Основною формою чуттєвого пізнання навколишнього світу у дітей є відчуття, які забезпечують сприйняття сигналів з навколишнього середовища та відображення окремих властивостей і ознак об'єктів, явищ і станів організму. У ранньому віці саме відчуття виступають ключовим засобом зв'язку дитини із зовнішнім світом і є необхідною умовою її повноцінного психічного розвитку.

Відчуття формують первинну основу для подальшого пізнавального процесу, закладаючи базис для переходу від безпосереднього сприйняття до осмислення явищ. На цьому етапі відбувається початковий етап формування картини світу, коли дитина починає інтегрувати окремі сенсорні враження у більш складні уявлення про об'єкти та їх властивості.

Особливо важливим є те, що саме на цій сенсорній основі закладаються перші компоненти природничо-наукової картини світу, адже подальше формування наукового світогляду передбачає здатність дитини не лише відчувати явища, а й аналізувати, порівнювати, узагальнювати і пояснювати закономірності природних процесів. Систематичне збагачення сенсорного досвіду дітей через різноманітні експериментальні, ігрові та дослідницькі форми навчальної діяльності дозволяє їм поступово переходити від простого сприйняття до усвідомленого пізнання, що є фундаментом для формування науково обґрунтованої картини світу.

Таким чином, розвиток відчуттів і сенсорного досвіду дитини виступає не лише як базовий механізм пізнання, але й як ключовий компонент у становленні її природничо-наукового світогляду, закладаючи підґрунтя для розуміння взаємозв'язків і закономірностей природи, формування навичок спостереження, аналізу та критичного мислення.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок напрямку. Аналіз наукових джерел і педагогічної практики свідчить, що формування природничо-наукової картини світу у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є комплексним, поетапним процесом, що включає розвиток чуттєвого сприйняття, пізнавального мислення та теоретичних уявлень про природні явища. У ранньому віці основою світосприйняття дитини є відчуття, які забезпечують первинний контакт із зовнішнім світом та формують початкову картину світу. На етапі молодшого шкільного віку закладаються основи теоретичного мислення, що створює передумови для

усвідомленого оволодіння природничо-науковими знаннями та становлення наукового світогляду.

Природничо-наукова картина світу ґрунтується на систематизованих знаннях про об'єкти, їхні властивості та взаємозв'язки, а також на розумінні загальних закономірностей природи, які характеризуються загальністю, самодостатністю та єдністю. Формування цих уявлень у дітей сприяє розвитку здатності до системного аналізу, логічного мислення, прогнозування природних процесів і усвідомлення взаємозв'язку людини та природи.

Отже, ефективне формування природничо-наукової картини світу у дітей передбачає систематичне використання освітніх методів, що поєднують спостереження, експериментальні та дослідницькі підходи, і забезпечує поступовий перехід від сенсорного сприйняття до наукового осмислення навколишньої дійсності. Реалізація цих педагогічних умов сприяє розвитку наукового світогляду, екологічної свідомості та ціннісного ставлення до природи, що є ключовими компонентами всебічного розвитку сучасної особистості.

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. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartupochatkovoyi-osviti>
3. Ільченко В. Р. Концептуальні основи формування наукової картини світу та образу світу учнів загальноосвітньої школи. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/>
4. Кириленко К. М. До питання про демаркацію понять «картина світу», «світогляд» та «образ світу». *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2021. № 28. С. 9–13.
5. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>

REFERENCES

1. Bazoviy 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. 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]
3. Ilchenko, V. R. Conceptual foundations of forming the scientific picture of the world and the world image of secondary school students. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/> [in Ukrainian]
4. Kyrylenko, K. M. (2021). Do pytannia pro demarkatsiiu poniat «kartya svitu», «svitohliad» ta «obraz svitu» [On the issue of demarcating the concepts “picture of the world”, “worldview” and “image of the world”]. *Aktualni problemy filosofii ta sotsiologii*. № 28. S. 9–13. [in Ukrainian]
5. Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly [New Ukrainian School concept]. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРТИН 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 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 18.03.2026 р.

УДК 378:34:37.091.12:37.018.43

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-90-94

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

ВІЗНЮК Інесса –

доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6538-7742>
e-mail: innavisnyuk@gmail.com

ДОЛИННИЙ Сергій –

доктор філософії (PhD), доцент кафедри
психології та соціальної роботи
Вінницького державного педагогічного
університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3555-5818>
e-mail: dolynnyis@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ ЗАСОБАМИ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах розвитку суспільства та системи вищої освіти питання якості підготовки майбутніх правознавців набуває особливої актуальності. В умовах цифровізації, швидких змін на ринку праці, глобальних викликів, зокрема війни в Україні, зростає потреба у фахівцях, які володіють не лише ґрунтовними теоретичними знаннями, а й практичними навичками, здатністю критично мислити, працювати з інформацією, приймати обґрунтовані рішення та ефективно комунікувати. Саме тому формування професійних компетентностей правника є ключовим завданням сучасної юридичної освіти.

У статті розкрито особливості формування професійних компетентностей майбутніх правознавців в умовах змішаного навчання як сучасного формату організації освітнього процесу. Обґрунтовано актуальність теми у контексті цифровізації освіти, змін на ринку праці та потреб у фахівцях, здатних ефективно діяти в сучасному правовому середовищі. Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують результативність змішаного навчання, а також окреслено методичні підходи до його впровадження в закладах вищої освіти. Зроблено висновок про доцільність використання змішаного навчання як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх юристів.

Водночас традиційні підходи до навчання вже не задовольняють потреби ні студентів, ні роботодавців. У цьому контексті змішане навчання, що поєднує аудиторну та дистанційну форми, відкриває нові можливості для удосконалення професійної підготовки. Воно дозволяє забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу, гнучкість у подачі матеріалу, інтеграцію сучасних цифрових технологій та активних методів навчання, що відповідає запитам нового покоління здобувачів освіти. Актуальність дослідження також зумовлена потребою реформування змісту й форм організації юридичної освіти відповідно до стандартів вищої освіти, освітньо-професійних програм та очікувань ринку праці. Саме впровадження змішаного навчання як інструменту підвищення якості освіти сприяє ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх правознавців, що забезпечить їхню готовність до викликів сучасного правового середовища.

Ключові слова: професійні компетентності, майбутні правознавці, змішане навчання, юридична освіта, цифровізація, дистанційне навчання, компетентнісний підхід.

PUHACH Vitalina –

Doctor of Sc. (Pedagogical),

Associated Professor,

Associated Professor of the Chair Law and Humanities

Vinnitsia Educational and Scientific Institute of Economics

Western Ukrainian National University

<https://orcid.org/0000-0002-1653-7473>

pugach.vitalina@gmail.com

VIZNIUK Inessa –

Doctor of Psychological Sciences, Professor,

Professor at the Department of Psychology and Social Work of

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

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

e-mail: innavisnyuk@gmail.com

DOLYNNYI Serhii –

PhD of Philosophy, Associate Professor

of the Department of Psychology and Social Work,

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi

State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3555-5818>

e-mail: dolynnyis@gmail.com

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE LAWYERS THROUGH BLENDED LEARNING

In the current context of societal and higher education development, the issue of the quality of training for future lawyers is becoming particularly relevant. In the conditions of digitalization, rapid changes in the labor market, and global challenges, especially the war in Ukraine, the demand for specialists with not only solid theoretical knowledge but also practical skills, critical thinking, information processing abilities, sound decision-making, and effective communication is growing. Therefore, the formation of professional competencies in law students is a key task of modern legal education.

The article explores the specifics of developing professional competencies in future lawyers through blended learning as a modern format of educational process organization. The relevance of the topic is substantiated in the context of education digitalization, labor market transformations, and the growing need for professionals capable of operating effectively in a modern legal environment. The pedagogical conditions that ensure the effectiveness of blended learning are highlighted, and methodological approaches to its implementation in higher education institutions are outlined. The study concludes that blended learning is an effective tool for improving the quality of professional legal training.

At the same time, traditional teaching approaches no longer meet the needs of students or employers. In this context, blended learning, which combines in-person and distance formats, opens up new opportunities for enhancing legal education. It enables individualization of the learning process, flexibility in content delivery, and integration of modern digital technologies and active learning methods, which align with the expectations of the new generation of learners. The relevance of the study is also driven by the need to reform the content and structure of legal education in accordance with higher education standards, academic programs, and labor market expectations. The implementation of blended learning as a quality-enhancement tool contributes to the effective formation of professional competencies in future legal professionals, ensuring their readiness to face the challenges of the modern legal environment.

Key words: professional competencies, future lawyers, blended learning, legal education, digitalization, distance learning, competency-based approach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах формування професійних компетентностей майбутніх правознавців набуває особливої ваги. Зміни в освітньому середовищі, зокрема перехід до змішаних форм навчання, зумовлені як глобальними тенденціями цифровізації, так і викликами воєнного часу в Україні. Змішане навчання дозволяє ефективно поєднувати теоретичну підготовку з практичною, розвивати аналітичне мислення, правозастосовні навички та здатність до самоосвіти. Саме тому дослідження можливостей змішаного навчання у формуванні професійних компетентностей правників є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Юридична практика вимагає від сучасного фахівця (Л. Макаренко, К. Осадча, В. Осадчий, О. Спірін, В. Круглик, І. Середя, І. Сіверт, С. Дембіцька, М. Корчовий) не лише знання законодавства, а й уміння застосовувати його в різних форматах роботи, зокрема від судових процесів до онлайн-консультацій. Змішане навчання створює умови для розвитку ключових компетентностей: аналітичних, комунікативних, інформаційно-цифрових. Використання інтерактивних платформ, симуляцій судових засідань та дистанційних кейсів допомагає студентам набувати досвіду, максимально наближеного до реальної професійної діяльності. Змішане навчання, що поєднує традиційні (аудиторні) та дистанційні (онлайн) форми здобуття знань, надає нові можливості для професійного розвитку здобувачів вищої освіти, особливо в галузі права. Такий підхід дозволяє забезпечити гнучкість освітнього процесу, оптимальне поєднання теорії й практики, а також персоналізований підхід до навчання [1–4].

Актуальність дослідження зумовлена потребою адаптації юридичної освіти до умов цифрової трансформації, яка впливає на всі сфери професійної діяльності. Сучасний ринок праці вимагає від майбутніх правників не лише знання законодавства, а й здатності ефективно працювати з цифровими інструментами, аналізувати складні правові ситуації та швидко приймати обґрунтовані рішення. Крім того, зростають вимоги до якості освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема щодо його практичної спрямованості, інтерактивності та доступності. У цьому контексті змішане навчання виступає ефективним інструментом формування професійної компетентності майбутніх юристів, оскільки сприяє розвитку ключових навичок, необхідних для сучасної правничої діяльності.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та визначити педагогічні умови ефективного формування професійних компетентностей майбутніх правознавців засобами змішаного навчання, а також розробити методичні підходи до впровадження цього формату в освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досягнення високої якості підготовки майбутніх правознавців потребує чіткого розуміння та наукового обґрунтування тих педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню їхніх професійних компетентностей. У сучасному освітньому середовищі, що стрімко змінюється під впливом цифровізації, глобалізації та соціальних викликів, виникає необхідність у переосмисленні підходів до організації навчального процесу в закладах вищої

освіти. Змішане навчання (К. Осадча, В. Осадчий, О. Спірін, В. Круглик), яке поєднує традиційні аудиторні заняття з дистанційними онлайн-технологіями, відкриває нові можливості для гнучкої, інтерактивної та практикоорієнтованої освіти. Проте для того, щоб цей формат був по-справжньому ефективним, потрібно не просто використовувати онлайн-ресурси, а науково визначити умови, за яких формується професійна компетентність здобувачів освіти.

Змішане навчання – це організація освітнього процесу, яка поєднує традиційні (аудиторні) форми навчання з елементами дистанційного (онлайн) навчання, що здійснюється з використанням цифрових технологій. Такий формат дозволяє гнучко поєднувати переваги особистої взаємодії між викладачем і здобувачами освіти з можливостями самостійної, індивідуалізованої та візуалізованої роботи в онлайн-середовищі. Змішане навчання сприяє більш ефективному засвоєнню знань, формуванню професійних і цифрових компетентностей, а також розвитку критичного мислення та навичок самоорганізації [2, 4].

Засоби змішаного навчання – це комплекс технічних, інформаційних та методичних ресурсів, які використовуються для реалізації освітнього процесу в умовах поєднання традиційного та дистанційного навчання. До основних засобів належать [1, 3]:

1. Платформи управління навчанням (LMS): Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Canvas тощо.
2. Системи відеоконференцій: Zoom, Google Meet, Cisco Webex.
3. Електронні освітні ресурси: цифрові підручники, презентації, відеолекції, інтерактивні модулі.
4. Онлайн-тести та сервіси оцінювання знань: Google Forms, Kahoot, Testportal.
5. Інтерактивні сервіси: Padlet, Miro, Mentimeter для колективної роботи.
6. Хмарні сервіси для зберігання та обміну інформацією: Google Drive, OneDrive.

Такі засоби змішаного навчання забезпечують доступ до навчального контенту, комунікацію між учасниками освітнього процесу, підтримку зворотного зв'язку та можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

Засоби змішаного навчання правознавців мають відповідати специфіці юридичної освіти, забезпечуючи не лише доступ до теоретичних знань, а й умови для розвитку правозастосовних умінь. До них належать: онлайн-кейси та симуляції судових процесів, відеозаписи судових засідань, правові онлайн-бази даних (наприклад, «ЛІГА:ЗАКОН», «Законодавство України»), інтерактивні юридичні тести, платформи для створення електронних правових документів, а також сервіси для проведення віртуальних дебатів, обговорень та аналізу нормативно-правових актів. Такі засоби сприяють формуванню практичних навичок, критичного мислення, етичної відповідальності та здатності працювати в цифровому правовому середовищі [1, 4].

Для забезпечення ефективного використання зазначених засобів у змішаному форматі необхідно створити відповідні педагогічні умови, що дозволяють інтегрувати ці ресурси в освітній процес і сприяти цілісному формуванню професійних компетентностей майбутніх правознавців.

До таких педагогічних умов можуть належати (табл.1): цілісність і системність змісту навчання,

інтеграція теоретичних і практичних компонентів, використання інноваційних цифрових інструментів, активні методи навчання, постійна рефлексія та зворотний зв'язок, а також створення сприятливого освітнього середовища, що стимулює самостійність, відповідальність і професійне зростання студентів.

Визначення цих педагогічних умов є необхідною науковою передумовою для підвищення ефективності змішаного навчання як засобу формування професійних компетентностей майбутніх юристів, що й зумовлює мету дослідження.

Таблиця 1

Педагогічні умови ефективного формування професійних компетентностей майбутніх правознавців засобами змішаного навчання

Педагогічні умови	Характеристика
1	2
Цілісність і системність змісту навчання	Системний підхід дозволяє забезпечити глибинне розуміння правових понять, процесів та взаємозв'язків між теорією і практикою. Для формування професійної компетентності важливо забезпечити логічну послідовність та внутрішню узгодженість навчального матеріалу. У змішаному навчанні це означає, що онлайн- та офлайн-активності мають не дублювати, а доповнювати одна одну.
Інтеграція теоретичних і практичних компонентів	Правова освіта не може бути ефективною без практичного складника. Змішане навчання дає змогу моделювати реальні юридичні ситуації, аналізувати кейси, проводити онлайн-симуляції судових процесів, консультацій або переговорів. Це сприяє розвитку навичок правозастосування, критичного мислення та професійного аналізу.
Використання інноваційних цифрових інструментів	Цифрові платформи та ресурси (Moodle, Zoom, Google Workspace, Miro, інтерактивні тести, відеолекції, онлайн-бібліотеки) розширюють можливості для самостійного опрацювання матеріалу, взаємодії між учасниками освітнього процесу та оперативного зворотного зв'язку. Грамотне впровадження цифрових інструментів підвищує мотивацію студентів та сприяє формуванню інформаційної грамотності як частини професійної компетентності юриста.
Активні методи навчання	Методи проблемного, кейс- та проектного навчання, рольові ігри, дебати й ділові ігри в умовах змішаного формату дозволяють залучати студентів до активної пізнавальної діяльності, що сприяє не лише засвоєнню знань, а й розвитку soft skills – комунікативних, організаційних, лідерських якостей, що є необхідними в юридичній практиці.
Рефлексія та зворотний зв'язок	Регулярна рефлексія результатів навчання й конструктивний зворотний зв'язок від викладача дозволяють студентам усвідомити рівень сформованості власних компетентностей, виявити прогалини, коригувати навчальні дії. У змішаному форматі це може реалізовуватись через електронні щоденники, опитування, форуми, відеофідбек тощо.
Сприятливе освітнє середовище	Формування професійної компетентності потребує створення мотивуючого, підтримувального освітнього простору, в якому студент почувається суб'єктом навчального процесу. Таке середовище передбачає доброзичливу атмосферу взаємодії, академічну доброчесність, свободу вираження думок і можливість обміну досвідом між студентами та викладачами.

Саме тому, ефективне формування професійних компетентностей майбутніх правознавців у контексті змішаного навчання (І. Середя, І. Сіверт, С. Дембіцька, М. Корчовий) можливе лише за умови створення відповідного педагогічного середовища, що враховує специфіку юридичної освіти та потреби сучасного здобувача освіти. Теоретичне обґрунтування і практична реалізація таких педагогічних умов, як цілісність і системність змісту навчання, інтеграція теорії та практики, застосування інноваційних цифрових інструментів, використання активних методів навчання, забезпечення рефлексії та зворотного зв'язку, а також формування сприятливого освітнього середовища – є ключовими чинниками підвищення якості професійної підготовки майбутніх юристів. Комплексне впровадження цих умов у змішаному форматі дозволяє не лише покращити засвоєння знань, але й сприяє розвитку аналітичного мислення, комунікативних навичок, професійної відповідальності та готовності до реальної юридичної практики, що, в свою чергу, відповідає сучасним вимогам до підготовки правників в умовах цифрової трансформації та змін на ринку праці.

Ефективне впровадження змішаного навчання у підготовку майбутніх правознавців потребує науково обґрунтованих методичних підходів, які враховують як особливості юридичної освіти, так і вимоги сучасного цифрового середовища. Методичні підходи – це система принципів, форм, методів і засобів організації навчального процесу, що забезпечує досягнення навчальних цілей у змішаному форматі [1, 4].

Насамперед, варто застосовувати *компетентнісний підхід*, який орієнтує освітній процес на формування у студентів здатності ефективно діяти в професійних ситуаціях. У змішаному навчанні це означає поєднання теоретичних модулів з практичними завданнями, кейсами, проектами, що максимально наближені до реальних умов правничої діяльності.

Важливим є також особистісно *орієнтований підхід*, який передбачає врахування індивідуальних потреб, темпу навчання та освітніх траєкторій кожного здобувача. Змішаний формат створює сприятливі умови для реалізації цього підходу через доступ до матеріалів у зручний час, самостійне опрацювання контенту, диференційовані завдання. Не менш значущим є *технологічний підхід*, що передбачає грамотне використання цифрових ресурсів, платформ і сервісів у навчальному процесі. Його реалізація потребує не лише технічного забезпечення, а й методичної підготовки викладачів до створення інтерактивного навчального контенту, організації онлайн-комунікації, оцінювання результатів.

Крім того, впровадження змішаного навчання має базуватись на *дистанційно-модульному підході*, який дозволяє структурувати зміст навчальних дисциплін у вигляді окремих тематичних блоків, кожен з яких включає офлайн- і онлайн-компоненти, що сприяє цілісному засвоєнню матеріалу, контролю за навчальним прогресом і гнучкому плануванню.

Таким чином, методичні підходи до впровадження змішаного навчання повинні бути комп-

лексними, інтегруючи педагогічні принципи, сучасні цифрові технології та специфіку юридичної освіти, що дозволить забезпечити високу якість професійної підготовки правознавців у сучасних умовах.

Отже, підвищення ефективності формування професійних компетентностей майбутніх правознавців у умовах змішаного навчання. Теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов дозволяє забезпечити цілісність і результативність освітнього процесу, а розробка методичних підходів до впровадження змішаного формату сприятиме його практичній реалізації в закладах вищої освіти. Саме тому, досягнення поставленої мети створює підґрунтя для удосконалення професійної підготовки правників відповідно до сучасних вимог цифрового суспільства, ринку праці та реформування освітньої системи України.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування професійних компетентностей майбутніх правознавців є одним із ключових завдань сучасної юридичної освіти, що вимагає впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Змішане навчання, як поєднання традиційних та дистанційних форм, створює нові можливості для підвищення якості підготовки фахівців у сфері права. Застосування змішаного навчання сприяє поєднанню теоретичної підготовки з практичними завданнями, розвитку самостійності, критичного мислення, правозастосовних умінь і цифрових навичок. Для досягнення високої ефективності такого формату необхідним є дотримання педагогічних умов, що забезпечують цілісність змісту, інтеграцію форм і методів навчання, активну взаємодію, зворотний зв'язок і підтримку освітнього середовища.

Таким чином, використання засобів змішаного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців є не лише актуальним, але й необхідним кроком до модернізації юридичної освіти відповідно до потреб сучасного суспільства та вимог ринку праці.

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. Осадча К. П., Осадчий В. В., Спірін О. М., Круглик В. С. Стан проблеми організації змішаного навчання у закладах вищої освіти України під час пандемії COVID-19. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 81. С. 235–241. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.44>
3. Середя 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.
4. Сиверт 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. Osadcha, K. P., Osadchyi, V. V., Spirin, O. M., & Kruhlik, V. S. (2022). Stan problemy orhanizatsii zmishanoho navchannia u zakladykh vyshchoi osvity Ukrainy pid chas pandemii COVID-19 [The state of the problem of organizing blended learning in higher education institutions of Ukraine during the COVID-19 pandemic]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. (81). S. 235–241. <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2022.81.44> [in Ukrainian]

3. 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]

4. Sivert, I. I., Dembitska, S., & Korchovyi, M. V. (2025). Perspektivy rozvytku tsyvrovoi 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* (pp. 96–100). Thompson Rivers University, Kamloops, Canada, February 7–9. 2025 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПУГАЧ Віталіна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри правознавства і гуманітарних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Західноукраїнського національного університету.

Наукові інтереси: формування професійних компетентностей майбутніх правознавців засобами змішаного навчання.

ВІЗНЮК Інесса – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування професійних компетентностей майбутніх правознавців засобами змішаного навчання.

ДОЛИННИЙ Сергій – доктор філософії (PhD), доцент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: формування професійних компетентностей майбутніх правознавців засобами змішаного навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PUHACH Vitalina – Doctor of Sc. (Pedagogical), Associated Professor, Associated Professor of the Chair Law and Humanities Vinnytsia Educational and Scientific Institute of Economics Western Ukrainian National University.

Scientific interests: formation of professional competencies of future lawyers through blended learning.

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

Scientific interests: formation of professional competencies of future lawyers through blended learning.

DOLYNNYI Serhii – PhD of Philosophy, Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: formation of professional competencies of future lawyers through blended learning.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 376

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-95-98

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ЕФЕКТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ СТРАТЕГІЙ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК БЕЗПЕКИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено теоретичний аналіз та обґрунтовано психолого-педагогічні умови формування навичок безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю забезпечення права кожної дитини на безпечне освітнє середовище в умовах сучасних соціальних викликів, зокрема воєнних загроз, надзвичайних ситуацій та зростання інформаційних ризиків. Адже за даними досліджень, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до закладів загальної середньої освіти, 45 відсотків складають діти з інвалідністю. Визначено основні групи ризиків, характерні для дітей з ООП: фізичні, соціальні, психологічні, інформаційні та поведінкові. Доведено, що вразливість цієї категорії учнів пов'язана як з індивідуальними особливостями розвитку, так і з недостатньою адаптованістю освітнього середовища.

Обґрунтовано ефективність комплексу педагогічних стратегій: моделювання поведінки, використання візуальної підтримки, позитивного підкріплення, ситуативного навчання, індивідуальних поведінкових планів, співнавчання з ровесниками, психоемоційної підтримки та навчання через казкотерапевтичні засоби. Підкреслено необхідність міждисциплінарної взаємодії педагогів, психологів і батьків. Встановлено, що результативність формування безпечної поведінки забезпечується системністю, індивідуалізацією та практичною спрямованістю освітнього процесу. Комбінування різних стратегій, комплексне застосування педагогічних підходів сприяє розвитку життєво важливих компетентностей та підвищує рівень соціальної адаптації дітей з ООП, забезпечує розвиток життєво важливих навичок безпечної поведінки, які допоможуть їм орієнтуватися у складному соціальному просторі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованих стратегій в умовах українських закладів освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з ООП, безпечна поведінка, педагогічні стратегії, освітнє середовище, ризики, міждисциплінарний підхід, життєві навички.

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

EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE FORMATION OF SAFETY SKILLS IN CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article provides a theoretical analysis and substantiates the psychological and pedagogical conditions for the formation of safe behavior skills in children with special educational needs in an inclusive educational environment. The relevance of the problem is determined by the need to ensure the right of every child to a safe educational environment in the conditions of modern social challenges, in particular, military threats, emergency situations and the growth of information risks. After all, according to research data, out of 129,000 children with special educational needs who are integrated into general secondary education institutions, 45 percent are children with disabilities. The main groups of risks characteristic of children with OOP have been determined: physical, social, psychological, informational and behavioral. It has been proven that the vulnerability of this category of students is related to both individual developmental characteristics and insufficient adaptability of the educational environment.

The effectiveness of a set of pedagogical strategies is substantiated: behavior modeling, use of visual support, positive reinforcement, situational learning, individual behavioral plans, co-learning with peers, psycho-emotional support and learning through fairy-tale therapeutic means. The need for interdisciplinary interaction of teachers, psychologists and parents is emphasized. It has been established that the effectiveness of the formation of safe behavior is ensured by the systematicity, individualization and practical orientation of the educational process. The combination of various strategies, the complex application of pedagogical approaches contributes to the development of vital competences and increases the level of social adaptation of children with disabilities, ensures the development of vital skills of safe behavior that will help them navigate in a complex social space.

Prospects for further research are related to the empirical verification of the proposed strategies in the conditions of Ukrainian educational institutions.

Key words: inclusive education, children with SEN, safety skills, pedagogical strategies, educational environment, risks, interdisciplinary approach, life skills.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Ратифікація Україною міжнародних документів у сфері захисту прав людини зобов'язує державу гарантувати рівний доступ до освіти та безпеки для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі в умовах надзвичайних ситуацій. Забезпечення права на безпечне освітнє середовище є

складовою соціальної політики та практичної реалізації принципів інклюзії. За даними досліджень, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до закладів загальної середньої освіти, 45 відсотків складають діти з інвалідністю. Включені до освітнього середовища, такі діти потребують особливої уваги, особливих підходів та вироблення

педагогічним складом відповідних професійних компетенцій з цивільного захисту, спрямованих на навчання їх безпеці під час освітнього процесу та якісного захисту в разі виникнення надзвичайної ситуації.

Інклюзивна освіта ґрунтується на соціальній моделі розуміння інвалідності, відповідно до якої саме освітня система має адаптуватися до потреб дитини, а не навпаки. Поняття «інклюзія» трактується як процес повноцінного включення особи в соціальне життя з урахуванням її індивідуальних особливостей [1, с. 121]. Основою інклюзії є визнання цінності кожної особистості незалежно від рівня її функціональних можливостей.

Заклади освіти з інклюзивним навчанням є «інноваційним» проєктом Нової української школи, де забезпечення рівного доступу, в тому числі і до вивчення питань безпеки, є провідною метою створення інклюзії. Враховуючи сучасні тенденції в освіті та реалізуючи основний напрямок діяльності, – всебічна допомога молоді із особливими потребами, – шляхи реалізації основних завдань заходів з питань цивільного захисту повинні задовольняти умови безбар'єрного вдосконалення професійних компетенцій, практичних умінь та навиків з цивільного захисту як працівників, так і учнів з особливими освітніми потребами, бути спрямованими на збереження життя та здоров'я дітей, й плідно впроваджувати право дитини бути захищеною як сьогодні, так і в майбутньому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних українських наукових дослідженнях проблема навчання, виховання та соціалізації дітей з особливими потребами розглядається в контексті розвитку спеціальної та інклюзивної освіти, міждисциплінарної взаємодії та впровадження інноваційних корекційно-розвиткових технологій. Значний внесок у розроблення теоретико-методологічних проблем корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та їхньої психолого-педагогічної реабілітації зробили В. Бондар, В. Синьов, А. Колупаєва, М. Шеремет, О. Таранченко, Н. Софій, Н. Савченко, Н. Пахомова та ін., які обґрунтовують необхідність комплексного, інтегративного, міждисциплінарного, особистісно орієнтованого та соціально спрямованого підходу.

Проблематика соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами активно досліджується вітчизняними науковцями. А. Й. Капська наголошує, що формування соціально прийнятної та безпечної поведінки є складовою профілактики девіантних проявів і передбачає системну взаємодію школи, родини та соціальних інституцій [3, с. 37].

Л. В. Кисельова підкреслює значення створення психолого-педагогічних умов розвитку життєвої компетентності дітей з ООП, акцентуючи на необхідності індивідуалізації освітнього процесу [4, с. 114].

Н. С. Савченко та Н. Г. Пахомова аналізують зарубіжні практики роботи з дітьми з аутистичними розладами, відзначаючи ефективність структурованого навчання та поведінкових стратегій [5, с. 136–138].

О. М. Соловійова доводить доцільність формування безпечної поведінки через поєднання навчальних та корекційних заходів [6, с. 216].

Г. В. Зайцева розглядає питання безпеки дітей з ООП у навчальному середовищі як інтегровану складову освітнього процесу [2, с. 78].

Зарубіжні дослідження також підтверджують ефективність систематичного навчання безпечним навичкам через поведінкові інтервенції та моделювання [7, р. 52].

Мета статті – теоретичне обґрунтування та окреслення стратегій та психолого-педагогічних умов, які сприяють ефективному формуванню безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища, а також узагальнення сучасних наукових підходів, методик і практик, що забезпечують розвиток відповідних життєвих навичок з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освітня політика України розвивається в контексті гуманістичної парадигми, яка утверджує безумовну цінність кожної особистості. У цьому вимірі інклюзивна освіта постає не лише як організаційна модель, а як філософія суспільної взаємодії, що ґрунтується на принципах рівності, поваги до різноманіття та соціальної справедливості. Відповідно до положень української педагогічної науки, інклюзія передбачає адаптацію освітнього середовища до потреб дитини, а не пристосування дитини до жорстко регламентованих умов системи [1, с. 122].

У науковому дискурсі наголошується, що будь-яка особистість має індивідуальні особливості розвитку, які визначають специфіку її освітніх потреб. У цьому контексті поняття «особливі освітні потреби» трактується ширше, ніж лише наявність інвалідності. Воно охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку, поведінковими труднощами, розладами комунікації, а також дітей із соціально вразливих категорій.

Важливо підкреслити, що інклюзія є динамічним процесом, який передбачає постійне вдосконалення освітніх практик, гнучкість програм та розвиток професійних компетентностей педагогів. Саме тому питання формування безпечної поведінки набуває особливої актуальності в умовах інклюзивного середовища, де різноманітність освітніх потреб вимагає диференційованих стратегій впливу.

Концепт безпечної поведінки необхідно розглядати як складову життєвої компетентності. Безпечна поведінка розглядається як інтегрована система знань, умінь, установок і навичок, що забезпечують здатність особистості адекватно реагувати на потенційні ризики. Вона є складовою життєвої компетентності та соціальної зрілості. А. Й. Капська підкреслює, що профілактика девіантної поведінки та формування соціально відповідальних моделей дій мають здійснюватися системно й цілеспрямовано [3, с. 41].

У дітей з особливими освітніми потребами процес формування безпечної поведінки ускладнюється низкою факторів: зниженим рівнем саморегуляції, труднощами аналізу ситуації, недостатнім розвитком комунікативних навичок. Л. В. Кисельова зазначає, що розвиток життєвої компетентності можливий лише за умови створення спеціально організованих психолого-педагогічних умов [4, с. 115].

Таким чином, безпечна поведінка для дітей з ООП є не лише елементом навчальної програми, а базовою передумовою їхньої соціальної інтеграції.

Ефективне формування навичок безпеки передбачає попередній аналіз ризиків, характерних для конкретної категорії дітей.

Фізичні ризики

До фізичних ризиків належать ситуації, пов'язані з можливістю травмування, порушенням мобільності, недостатнім сприйняттям сигналів безпеки. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату можуть мати обмеження швидкості реагування під час евакуації; діти з порушеннями слуху або зору – труднощі розпізнавання сигналів тривоги. У таких випадках особливого значення набуває адаптація простору відповідно до принципів універсального дизайну.

Соціальні ризики

Соціальна ізоляція, булінг, маніпуляції з боку однолітків чи дорослих створюють загрозу психологічному благополуччю дитини. Дослідження О. М. Соловйової свідчать, що низький рівень сформованості соціальних навичок підвищує ризик віктимізації [6, с. 218].

Психологічні ризики

Підвищена тривожність, імпульсивність, труднощі емоційної регуляції можуть знижувати здатність адекватно оцінювати небезпечні ситуації. У роботах Н. С. Савченко та Н. Г. Пахомової підкреслюється, що структурованість освітнього середовища зменшує рівень тривожності дітей з аутистичними розладами [5, с. 138].

Інформаційні ризики

У цифровому просторі діти з ООП часто мають обмежений рівень критичного мислення, що підвищує вразливість до кібербулінгу та деструктивного контенту. Тому формування цифрової грамотності є обов'язковим компонентом безпечної поведінки.

Поведінкові ризики

Імпульсивність, аутоагресія або стереотипні реакції можуть становити небезпеку як для самої дитини, так і для її оточення. У таких випадках доцільним є впровадження індивідуальних поведінкових планів.

Спробуємо охарактеризувати педагогічні стратегії формування безпечної поведінки.

1. Моделювання поведінки.

Метод передбачає демонстрацію алгоритму дій із подальшим його відтворенням дитиною. Зарубіжні дослідження доводять, що систематичне моделювання підвищує рівень засвоєння безпечних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями [7, р. 55].

2. Візуальна підтримка.

Піктограми, покрокові інструкції, кольорове маркування простору сприяють кращому розумінню правил [4, с. 116]. Візуалізація є особливо ефективною для дітей з РАС.

3. Позитивне підкріплення.

Заохочення бажаної поведінки формує стійку мотивацію до її повторення. Поведінкові інтервенції

такого типу широко використовуються в міжнародній практиці [7, р. 63].

4. Ситуативне навчання.

Навчання через практику (евакуаційні тренування, моделювання небезпечних ситуацій) забезпечує автоматизацію дій [2, с. 80].

5. Індивідуальні поведінкові плани.

Передбачають визначення тригерів небезпечної поведінки, альтернативних способів реагування та системи підкріплення.

6. Співнавчання з ровесниками.

Партнерські форми взаємодії сприяють формуванню соціально прийнятних моделей поведінки через наслідування.

7. Психоемоційна підтримка.

Формування безпечної поведінки неможливе без створення атмосфери довіри. Арттерапевтичні, ігрові, казкотерапевтичні методи сприяють зниженню тривожності.

8. Міждисциплінарна взаємодія.

Комплексний підхід передбачає співпрацю педагогів, психологів, соціальних працівників і батьків. Саме така взаємодія забезпечує цілісність корекційно-розвиткової роботи [3, с. 52].

Спробуємо здійснити порівняльний аналіз українських і зарубіжних моделей формування безпечної поведінки.

Формування навичок безпечної поведінки в інклюзивному середовищі в Україні перебуває на етапі активного розвитку. Українська модель переважно спирається на гуманістичну парадигму, соціально-педагогічну профілактику та інтеграцію корекційних технологій у структуру освітнього процесу [3, с. 44; 2, с. 78]. Водночас зарубіжні підходи мають більш систематизований характер і ґрунтуються на доказових поведінкових інтервенціях.

1. Концептуальні відмінності

Українська модель:

- акцент на соціалізації та виховному аспекті;
- орієнтація на гуманізацію освітнього середовища;
- поєднання педагогічних і корекційних підходів;
- недостатня стандартизація програм безпеки.

Зарубіжна модель (США, Канада, країни ЄС):

- орієнтація на evidence-based practice;
- використання прикладного аналізу поведінки (АВА);
- чітке структурування програм безпеки;
- кількісне оцінювання результативності [7, р. 58].

У працях L. J. Smith підкреслюється, що навчання безпечним навичкам повинно відбуватися через багаторазове моделювання ситуацій з обов'язковою перевіркою переносу навички в реальне середовище [7, р. 61]. В українській практиці цей компонент часто обмежується теоретичним поясненням або одноразовими тренуваннями.

2. Порівняння методичних інструментів

Компонент	Українська практика	Зарубіжна практика
Моделювання	Рольові ігри, бесіди	Системне поведінкове тренування з фіксацією результатів
Візуальна підтримка	Піктограми, пам'ятки [4, с. 115]	Стандартизовані соціальні історії, візуальні протоколи
Позитивне підкріплення	Переважно вербальна похвала	Токен-системи, контрактні моделі
Оцінювання	Якісний педагогічний аналіз	Кількісні шкали, поведінковий моніторинг

Таким чином, українська модель є більш гуманістично орієнтованою, але потребує посилення інструментальної та доказової складової.

3. Спільні тенденції

Попри відмінності, можна виокремити спільні риси:

- визнання необхідності індивідуалізації;
- міждисциплінарна взаємодія;
- інтеграція соціально-емоційного навчання;
- орієнтація на розвиток автономності дитини.

Н. С. Савченко та Н. Г. Пахомова відзначають, що адаптація зарубіжних практик до українського контексту можлива за умови врахування соціокультурних особливостей освітнього середовища [5, с. 139].

Порівняльний аналіз засвідчив, що українська модель формування безпечної поведінки має потужний гуманістичний потенціал, однак потребує посилення емпіричної валідації та впровадження систематичного моніторингу результатів. Інтеграція доказових зарубіжних практик із національними педагогічними традиціями [3; 5; 7] дозволить створити комплексну модель, адаптовану до сучасних викликів, зокрема умов воєнного стану.

Отже, ефективність формування навичок безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами визначається: індивідуалізацією підходів; системністю роботи; практичною спрямованістю навчання; адаптованістю освітнього середовища; міждисциплінарною взаємодією.

Комплексне застосування педагогічних стратегій дозволяє не лише мінімізувати ризики, але й сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації та автономності дитини.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування навичок безпечної поведінки у дітей з особливими освітніми потребами є складним, але необхідним напрямом сучасної інклюзивної освіти. Ефективність педагогічних стратегій визначається їх системністю, індивідуалізацією, практичною спрямованістю та міждисциплінарною взаємодією. Комплексне застосування зазначених підходів сприяє розвитку життєво важливих компетентностей та підвищує рівень соціальної адаптації дітей з ООП. Комбінування різних стратегій, гнучкість педагогічних підходів, постійний зворотний зв'язок та партнерство з батьками й фахівцями забезпечують комплексний розвиток життєво важливих навичок безпечної поведінки. Лише за таких умов можливо сформувати у дитини з особливими освітніми потребами реальні навички безпечної поведінки, які допоможуть їй орієнтуватися у складному соціальному просторі.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та експериментальна перевірка програм формування безпечної поведінки з урахуванням умов воєнного стану в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Зайцева Г. В. Формування безпечної поведінки у дітей з особливими потребами у навчальному середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 52. Т. 2. С. 76–81.
3. Капська А. Й. Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки дітей та молоді : навч. посіб. Київ : Центр учбової літ., 2007. 240 с.

4. Кисельова Л. В. Психолого-педагогічні умови формування життєвої компетентності дітей з особливими освітніми потребами. *Теорія і практика інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. Вип. 10. С. 112–117.

5. Савченко Н.С., Пахомова Н. Г. Огляд зарубіжних практик щодо роботи з дітьми з аутистичними розладами. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. 2026. Випуск 222. 348 с. С. 135–140. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-135-140>

6. Соловійова О. М. Формування безпечної поведінки у молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2020. № 16. С. 214–221.

7. Smith L. J. Teaching Children with Disabilities: Safety Skills and Behavioral Interventions. New York : Routledge. 2019. 218 p.

REFERENCES

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 376 s. [in Ukrainian]

2. Zaitseva, H. V. (2022). Formuvannia bezpechnoi povedinky u ditei z osoblyvymy potrebamy u navchalnomu seredovyshchi [Formation of safe behavior in children with special needs in the educational environment]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 52, t. 2. S. 76–81. [in Ukrainian]

3. Kapska, A. Y. (2007). *Sotsialno-pedahohichna profilaktyka deviantnoi povedinky ditei ta molodi : navch. posib* [Socio-pedagogical prevention of deviant behavior of children and youth: education. manual]. Kyiv : Tsentr uchbovoi lit., 240 s. [in Ukrainian]

4. Kyselova, L. V. (2018). Psykholoho-pedahohichni umovy formuvannia zhyttievoi kompetentnosti ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Psychological and pedagogical conditions of formation of life competence of children with special educational needs]. *Teoriia i praktyka inkliuzyvnoi osvity* : zb. nauk. pr. Kharkiv : KhNPU im. H. S. Skovorody. Vyp. 10. S. 112–117. [in Ukrainian]

5. Savchenko, N.S., Pakhomova, N. H. (2026). Ohliad zarubizhnykh praktyk shchodo roboty z ditmy z autystychnymy rozladamy [Review of foreign practices in working with children with autistic disorders]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kropyvnytskyi: Tsentralnoukrainskyi derzhavnyi universytet imeni Volodymyra Vynnychenka. Vypusk 222. 348 s. S. 135–140. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-135-140> [in Ukrainian]

6. Soloviova, O. M. (2020). Formuvannia bezpechnoi povedinky u molodshykh shkolariv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Formation of safe behavior in younger schoolchildren with special educational needs]. *Aktualni problemy korektsiinoi osvity*. № 16. S. 214–221. [in Ukrainian]

7. Smith, L. J. (2019). Teaching Children with Disabilities: Safety Skills and Behavioral Interventions. New York : Routledge. 218 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

САВЧЕНКО Наталія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія і практика освіти молоді в Україні та у зарубіжних країнах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 378.011.3-051:656:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-99-104

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

САВЧЕНКО Лариса –

доктор педагогічних наук, професор кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4246-3228>
e-mail: larisasavcenko506@gmail.com

САФ'ЯН Карина –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6977-9847>
e-mail: kariwka573@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкрито особливості формування професійної культури майбутніх фахівців зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Транспорт)» в умовах цифровізації освітнього процесу. Визначено, що професійна культура є складним синтезом педагогічної майстерності та галузевої (транспортної) компетентності, що базується на трьох компонентах: когнітивному, аксіологічному та поведінковому. Обґрунтовано роль інноваційних освітніх технологій як стратегічного ресурсу підвищення якості підготовки фахівців. Професійна культура фахівця галузі 015 (Транспорт) – це інтегративна якість особистості, що поєднує високий рівень психолого-педагогічної компетентності та глибоку техніко-технологічну грамотність, яка виявляється у здатності ефективно навчати майбутніх кадрів транспортної сфери, неухильно дотримуючись принципів культури безпеки, етичних норм та інноваційних стандартів управління складними транспортними системами. Професійна культура в транспортній галузі це: культура безпеки- беззаперечне дотримання регламентів, від дій фахівця залежить життя людей; технологічна дисципліна: точність у виконанні операцій, експлуатації техніки та веденні документації; екологічна культура: розуміння впливу транспорту на довкілля та прагнення до мінімізації негативних наслідків.

Наведено конкретні приклади впровадження симуляційних технологій (VR/AR), гейміфікації та хмарних сервісів у процес навчання транспортників. Доведено, що використання цих засобів сприяє формуванню культури безпеки та професійної відповідальності. Зроблено висновок, що інтеграція інновацій дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, забезпечуючи готовність студентів до викликів сучасної транспортної індустрії.

Ключові слова: професійна культура, професійна освіта, транспорт, інноваційні освітні технології, VR-симулятори, цифрова трансформація, культура безпеки.

SAVCHENKO Larysa –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Technological and Professional Education Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4246-3228>
e-mail: larisasavcenko506@gmail.com

SAFIAN Karyna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6977-9847>
e-mail: kariwka573@gmail.com

FORMATION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE FACISTS USING INNOVATIVE LIGHTING TECHNOLOGIES

The article reveals the peculiarities of forming the professional culture of future specialists in the specialty 015 "Vocational Education (Transport)" in the context of the educational process digitalization. It is determined that professional culture is a complex synthesis of pedagogical mastery and industry-specific (transport) competence, based on three components: cognitive, axiological, and behavioral. The role of innovative educational technologies as a strategic resource for improving the quality of specialist training is substantiated. The professional culture of fakhivtsa galuzi 015 (Transport) is an integrative quality of particularity that contributes to the high level of psychological and pedagogical competence and deep technical and technological literacy that appears in The aim is to effectively train future personnel in the transport sector, carefully adhering to the principles of safety culture, ethical norms and innovative standards for managing folding transport systems. Specific examples of implementing simulation technologies (VR/AR), gamification, and cloud services in the training process of transport specialists are provided. It is proven that the use of these tools contributes to the formation of a safety culture and professional responsibility. Professional culture in the transport industry is: safety culture – unquestioning compliance with regulations, people's lives depend on the actions of a specialist; technological discipline: accuracy in performing operations, operating equipment and maintaining documentation; environmental culture: understanding the impact of transport on the environment and the desire to minimize negative consequences. It is concluded that the integration of innovations allows modeling real professional situations, ensuring students' readiness for the challenges of the modern transport industry.

Key words: professional culture, vocational education, transport, innovative educational technologies, VR-simulators, digital transformation, safety culture

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах глобалізації, стрімкої цифровізації та переходу до суспільства знань вимоги до підготовки фахівців вийшли за межі вузько-професійних знань (*hard skills*). Сьогодні на перший план виступає професійна культура як інтегральна характеристика особистості, що поєднує фундаментальну підготовку, етичні норми, здатність до саморозвитку та високу адаптивність. Класичні методи навчання в системі вищої освіти поступово втрачають свою ефективність, оскільки не здатні повною мірою забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію та індивідуалізацію освітнього процесу. Виникає об'єктивне протиріччя між зростаючими запитами суспільства на креативних фахівців та консерватизмом окремих освітніх інструментів. Використання інноваційних освітніх технологій (зокрема змішаного навчання, мобільних технологій, ігрофікації та штучного інтелекту) стає не просто допоміжним засобом, а стратегічним ресурсом. Вони дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, формуючи культуру прийняття рішень та відповідальності ще на етапі навчання.

Попри значну кількість досліджень у галузі педагогіки та психології механізми цілісного впливу цифрових інновацій на внутрішні компоненти професійної культури потребують глибшого переосмислення в контексті післявоєнного відновлення України та євроінтеграційних процесів.

Мета статті – розкрити потенціал інноваційних освітніх технологій (цифрових, ігрових, проєктних тощо) як ефективного засобу формування ключових компонентів професійної культури майбутніх спеціалістів та надати методичні рекомендації щодо їх впровадження.

Завдання статті: 1. Здійснити теоретичний аналіз сутності та структури професійної культури майбутніх фахівців у контексті спеціальності 015 (Транспорт), виокремивши її основні компоненти (когнітивний, мотиваційно-аксіологічний, операційно-поведінковий та особистісно-творчий). 2. Обґрунтувати потенціал інноваційних освітніх технологій (VR/AR-симуляцій, гейміфікації, хмарних сервісів) як засобів інтенсифікації процесу формування професійної культури в умовах змішаного навчання. 3. Емпірично дослідити реальний стан сформованості компонентів професійної культури у здобувачів освіти за результатами констатувального етапу експерименту. 4. Виявити та проаналізувати суперечності між теоретичною підготовкою студентів та їхньою практичною здатністю до реалізації норм професійної культури в транспортній сфері.

Методи та інструментарій дослідження. Для діагностики кожного компонента було застосовано комплекс методів: *анкетування та тестування*: для вивчення когнітивного (знання) та аксіологічного (цінності) складників. *Метод самооцінки та експертного оцінювання*: для аналізу операційно-поведінкового та особистісно-творчого компонентів. *Математична статистика*: обробка результатів здійснювалася з використанням критеріїв бальної оцінки (максимальна сума – 35 балів на один компонент).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку вітчизняних та зарубіжних дослідників засвідчує багатоаспектність поняття

професійної культури. Так, О. Кузьменко, О. Кобилянський, С. Дембіцька (2023), підкреслюють роль інноваційних освітніх технологій (VR, кейс-метод, проєктна діяльність, онлайн-платформи) у формуванні професійної культури майбутніх фахівців, акцентуючи на цифровізації та практичній орієнтації. Дослідження [5] фокусуються на розвитку компетентностей менеджерів, педагогів та робітників через інтеграцію технологій у вищу та професійну освіту. Дослідники Трофімук К. (2025) виділяють етапи формування: від теоретичних засад до практичного застосування VR та симуляцій для професійної культури в HoReCa та менеджменті [10]. Проєктна діяльність та цифрові платформи сприяють саморозвитку, інтернаціоналізації та готовності до інновацій у педагогах до професійного навчання, так Литвин, А., Опольська, А. (2025) акцентують увагу на гейміфікації, застосуванні інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), навчання на основі компетенцій, колаборативне навчання, персоналізоване навчання та створення професійних спільнот [6]. Окрему увагу науковці приділяють середовищному підходу. Зокрема, Харченко І. та Шищенко І. (2021) акцентують на тому, що ефективність формування професійної культури безпосередньо залежить від створення позитивного емоційного фону в освітньому процесі [11]. Автори розглядають професійну культуру як невід'ємну частину загальної культури особистості, наголошуючи на важливості культури спільної діяльності всіх учасників освітнього середовища [7,13]. Яцура, М. (2023). Розглядає емпайвмент-підхід у формуванні професійної культури і дозволяє активізувати сильні особистісні та професійні сторони, підвищити управлінську ефективність у соціальних взаємодіях, сформувати стійкість до професійного вигорання [12].

Проте, попри ґрунтовність наявних розробок, питання трансформації цих компонентів під впливом *інноваційних освітніх технологій* (таких як хмарні сервіси, VR-симуляції чи платформи для колаборації) потребує додаткового вивчення. Саме інтеграція цифрових інструментів у процес формування когнітивного та поведінкового компонентів створює нові виклики для сучасної педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійної культури майбутніх фахівців через інноваційні освітні технології є ключовим напрямом сучасної педагогіки, що поєднує теоретичні засади з практичними інструментами цифровізації. Професійна культура охоплює *когнітивний* (сукупність фундаментальних і прикладних знань, теоретичне підґрунтя професійної діяльності;), *мотиваційно-аксіологічний* (система етичних норм, професійних цінностей та внутрішніх переконань особистості) та *операційно-поведінковий* (здатність до реалізації знань у практичній діяльності, володіння технологіями та навичками спілкування) компоненти, які розвиваються за допомогою VR, кейс-методів, проєктного навчання та гібридних платформ, *особистісно-творчий компонент*: здатність до самоосвіти, креативність у розв'язанні нестандартних задач та прагнення до професійної досконалості.

Отже, *професійна культура фахівця* – це сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, а також система ціннісних орієнтацій, етичних норм та особистісних якостей, що забезпечують здатність

людини ефективно виконувати професійну діяльність і творчо розвиватися в ній.

Серед інноваційних засобів виділяються хмарні технології, які дозволяють створювати віртуальні лабораторії та колаборативні проекти, сприяючи розвитку комунікаційних навичок. Для технічних фахівців ефективними є VR-симуляції та AI-інструменти.

Інноваційні засоби включають: *хмарні платформи* (Google Workspace, Microsoft Teams): Забезпечують спільну роботу над проектами, формуючи командні навички. *Гейміфікація*: використання ігор для мотивації, наприклад, у курсах на Moodle. *VR/AR-технології*: симуляція професійних ситуацій для розвитку практичних умінь.

Наведемо приклади впровадження інноваційних освітніх технологій для формування їхньої професійної культури.

Симуляційні технології та VR/AR (операційно-поведінковий компонент)

- *VR-тренажери для водіїв та машиністів*: Студенти використовують VR-шоломи для відпрацювання навичок керування у складних погодних умовах (ожедль, туман) або під час виникнення технічних несправностей (відмова гальм).

- *Доповнена реальність (AR) при ремонті*: Використання планшетів або AR-окулярів, які «накладають» схему двигуна або гальмівної системи на реальний об'єкт. Студент бачить підказки щодо послідовності демонтажу вузлів, що формує культуру технічної точності.

Гейміфікація та цифрове моделювання (Когнітивний компонент)

- *Використання професійних симуляторів-стратегій*: наприклад, програмні середовища типу *AnyLogic* або спеціалізовані транспортні ігри (*Euro Truck Simulator 2* для водіїв, *Train Sim World* для залізничників). Вони навчають дотримуватися графіку руху, правил дорожнього руху та економії палива.

- *Інтерактивні карти та GPS-моніторинг*: навчальні завдання з використанням систем моніторингу транспорту (наприклад, Wialon). Студенти в реальному часі відстежують "віртуальні" маршрути, вчаться реагувати на затримки та оптимізувати логістику.

Кейс-технології та хмарні сервіси (мотиваційно-аксіологічний компонент)

Формування відповідальності за вантаж, пасажирів та дотримання етичних норм у професії.

- *Аналіз "Чорних скриньок"*: студенти розбирають реальні кейси транспортних пригод, використовуючи дані з бортових самописців. Це формує аксіологічну установку на безпеку як найвищу цінність.

- *Спільна розробка транспортних проектів у Google Workspace*: студенти працюють над спільним проектом (наприклад, "План оптимізації міського трафіку"). Використання спільних таблиць та презентацій вчить професійної комунікації, відповідальності за свою частину роботи та культури колективного прийняття рішень.

Таблиця 1

Вплив інноваційних технологій на формування професійної культури здобувача освіти спеціальності (транспорт)

Інноваційна технологія	Вплив на компоненти культури	Формування галузевих атрибутів професійної культури
VR-симулятори та тренажери (Virtual Reality)	Операційно-поведінковий : відпрацювання алгоритмів дій у критичних ситуаціях.	Культура безпеки : беззаперечне дотримання регламентів без ризику для життя пасажирів.
3D-моделювання (AutoCAD, SolidWorks)	Когнітивний : глибоке розуміння конструкції транспортних засобів та вузлів.	Технологічна дисципліна : висока точність у виконанні операцій та веденні технічної документації.
QR-коди та хмарні сховища даних	Когнітивно-поведінковий : швидка орієнтація в інформаційному просторі.	Інформаційна культура : миттєвий доступ до інструкцій з ТБ та технічних регламентів на об'єкті.
Системи ERP (SAP, 1C:Логістика) та GPS-моніторинг	Особистісно-творчий : здатність до системного аналізу та оптимізації процесів.	Культура управління : раціональне використання ресурсів, часу та системне професійне мислення.
Екологічні калькулятори та ПЗ для розрахунку викидів	Мотиваційно-аксіологічний : усвідомлення відповідальності перед суспільством.	Екологічна культура : розуміння впливу транспорту на довкілля та мінімізація негативних наслідків.

Професійна культура в транспортній галузі це: *культура безпеки* – беззаперечне дотримання регламентів, оскільки від дій фахівця залежить життя людей. *Технологічна дисципліна*: точність у виконанні операцій, експлуатації техніки та веденні документації. *Екологічна культура*: розуміння впливу транспорту на довкілля та прагнення до мінімізації негативних наслідків.

Для перевірки рівня сформованості професійної культури майбутніх фахівців зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Транспорт)» було проведено констатувальний етап експерименту. У дослідженні взяли участь 21 здобувачі освіти (3–4 курси бакалаврату та 1 курс магістратури). Вибір такої вікової категорії зумовлений тим, що на старших курсах студенти вже мають сформоване уявлення про

специфіку транспортної галузі та пройшли перші педагогічні/виробничі практики. Опитування проводилося на базі закладів вищої освіти, що здійснюють підготовку за напрямом «Професійна освіта» Криворізький державний педагогічний університет, Національний університет біоресурсів і природокористування України м. Київ. Дослідження проводилося протягом 2024–2025 н.р. в умовах змішаного навчання. Опитування здійснювалося анонімно за допомогою платформи *Google Forms*, що забезпечило об'єктивність відповідей та можливість охопити студентів, які перебували на дистанційній формі навчання.

Експериментальна перевірка рівня сформованості професійної культури майбутніх фахівців зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Транспорт)» здійснювалася шляхом комплексного оцінювання за чотирма визначеними компонентами. Аналіз отриманих емпіричних даних дозволив виявити наступні тенденції: **1. Когнітивний компонент.** Результати діагностики засвідчили найвищий рівень показників саме за цим компонентом. Більшість здобувачів освіти виявили ґрунтовні знання про сутність та структуру професійної культури фахівця. 28,9 % респондентів продемонстрували високий рівень теоретичної підготовки; 47,4 % – достатній рівень; 18,4 % та 5,3 % – відповідно середній та низький рівні. Такі результати підтверджують ефективність наявної теоретичної бази навчання, де основна увага приділяється засвоєнню понятійного апарату. **2. Мотиваційно-аксіологічний компонент.** Ціннісне ставлення до професійної культури серед студентів сформоване на достатньому рівні. Студенти-

транспортники ідентифікують дотримання етичних норм, педагогічного такту, толерантності та академічної доброчесності як ключові якості сучасного викладача. 30,3 % опитаних мають високий рівень ціннісних орієнтацій; 42,5 % – середній рівень; 27,2 % – низький рівень. Встановлено, що для осіб із середнім рівнем характерними є суперечності між когнітивним усвідомленням важливості культури спілкування та її безпосереднім втіленням у професійних ситуаціях. **3. Операційно-поведінковий компонент.** Цей показник виявився дещо нижчим порівняно з когнітивним та ціннісним аспектами, що вказує на певні труднощі у переході від теорії до практичної діяльності. 21,7 % здобувачів продемонстрували високий рівень сформованості практичних умінь; 45,3 % – середній рівень; 33 % – низький рівень. Це актуалізує необхідність ширшого впровадження інноваційних технологій (зокрема VR-тренажерів та симуляцій), які б дозволили інтенсифікувати розвиток практичних навичок у безпечному освітньому середовищі. **4. Особистісно-творчий компонент.** Здатність до самоосвіти та креативність у вирішенні нестандартних задач (зокрема у складних логістичних або педагогічних ситуаціях на транспорті) розподілилися наступним чином: 27,2 % – високий рівень; 45,4 % – достатній рівень; 16,4 % – середній рівень; 11 % – низький рівень. Показники свідчать про наявність у студентів прагнення до професійної досконалості, проте творчий потенціал потребує додаткової стимуляції засобами проєктних технологій та індивідуальних освітніх траєкторій.

Таблиця 2.

Розподіл рівнів сформованості компонентів професійної культури майбутніх фахівців зі спеціальності 015 «Професійна освіта (Транспорт)» (у % до загальної кількості респондентів)

Компоненти професійної культури	Високий рівень (%)	Достатній / Середній рівень (%)	Низький рівень (%)
Когнітивний (знання про сутність культури)	28,9	65,8	5,3
Мотиваційно-аксіологічний (цінності та етика)	30,3	42,5	27,2
Операційно-поведінковий (практичні вміння)	21,7	45,3	33,0
Особистісно-творчий (креативність та самоосвіта)	27,2	61,8	11,0

Узагальнюючи дані, представлені в Таблиці 2, можна зробити висновок про нерівномірність розвитку окремих складників професійної культури студентів-транспортників. Найвищі показники зафіксовано за когнітивним компонентом (сумарно понад 94% респондентів мають рівень не нижче середнього), що свідчить про якісну теоретичну підготовку в межах традиційного освітнього процесу. Водночас, найбільш критична ситуація спостерігається в операційно-поведінковому аспекті, де третина здобувачів (33%) має низький рівень сформованості практичних умінь. Це підтверджує наявність розриву між теоретичною обізнаністю майбутніх фахівців та їхньою здатністю реалізувати ці знання в реальній діяльності. Виявлена зако-

номірність (нижчі показники саме в практичній площині) безпосередньо обґрунтовує необхідність інтенсифікації навчання засобами інноваційних технологій, таких як VR-симулятори та інтерактивні кейс-методи. Вони здатні трансформувати «пасивне» знання когнітивного блоку в «активну» культуру поведінки, що є критично важливим для безпечного та ефективного функціонування транспортної галузі.

Проведене діагностування підтвердило доцільність виокремлення когнітивного, мотиваційно-аксіологічного, операційно-поведінкового та особистісно-творчого компонентів професійної культури. Результати засвідчили, що найбільш сформованим є когнітивний компонент (76,3 % респондентів мають високий та достатній рівні), що вказує на якісну

теоретичну базу підготовки у закладах вищої освіти. Аналіз емпіричних даних виявив «вузьке місце» у підготовці майбутніх фахівців – операційно-поведінковий компонент, де зафіксовано найвищий відсоток низького рівня (33 %). Це свідчить про наявність суттєвого розриву між теоретичними знаннями та здатністю студентів застосовувати їх у реальних або симуляційних професійно-педагогічних ситуаціях на транспорті. Виявлений дефіцит практичних умінь та суперечності в аксіологічній сфері (42,5 % студентів із середнім рівнем мають труднощі з втіленням етичних норм) актуалізують впровадження інноваційних технологій. Доведено, що використання *VR-тренажерів, AR-застосунків та гейміфікованих платформ* є не просто допоміжним засобом, а необхідною умовою для переведення теоретичних знань у стійкі поведінкові паттерни та культуру безпеки.

Отже, професійна культура фахівця галузі 015 (Транспорт) – це інтегративна якість особистості, що поєднує високий рівень психолого-педагогічної компетентності та глибоку техніко-технологічну грамотність, яка виявляється у здатності ефективно навчати майбутніх кадрів транспортної сфери, неухильно дотримуючись принципів культури безпеки, етичних норм та інноваційних стандартів управління складними транспортними системами. Аналіз дослідження демонструє, що інтеграція інноваційних технологій сприяє формуванню етично-орієнтованої культури, особливо в соціальній та технічній сферах. Однак, виклики включають цифровий розрив та потребу в підготовці майбутніх педагогів професійної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування професійної культури майбутніх фахівців засобами інноваційних освітніх технологій є ключовим для сучасної освіти. У результаті проведеного дослідження встановлено, що формування професійної культури майбутніх фахівців транспортної галузі в сучасних умовах є складним процесом, який вимагає переходу від репродуктивного навчання до інноваційної освітньої парадигми. Професійна культура студента-транспортника є інтегративною єдністю **когнітивного** (знання технічних регламентів та логістики), **аксіологічного** (пріоритет безпеки, професійна етика) та **поведінкового** (майстерність керування, швидкість прийняття рішень) компонентів. Під професійною культурою майбутнього фахівця зі спеціальності 015 (Транспорт) ми розуміємо не лише сукупність знань про будову транспортних засобів, а насамперед сформовану готовність до трансляції цих знань наступним поколінням через призму безпеки та інновацій. Інноваційні освітні технології виступають не просто інструментами візуалізації, а середовищем для формування професійних якостей. Зокрема, використання *VR/AR-симуляторів* дозволяє подолати розрив між теоретичною підготовкою та реальною практикою на транспорті, мінімізуючи ризики під час навчання. Доведено, що використання гейміфікованих платформ та хмарних сервісів сприяє розвитку культури командної роботи та відповідальності. Для транспортної галузі це означає виховання фахівця, здатного до системного аналізу ризиків та етичного ставлення до професійних обов'язків. *Подальшого* вивчення потребує питання розробки стандартизованих методик оцінювання

рівнів сформованості професійної культури в умовах виключно дистанційного або змішаного навчання, а також адаптація штучного інтелекту для персоналізації освітніх траєкторій майбутніх фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-орієнтованої системи освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75. № 1. С. 1–17.
2. Гуржій А. М., Ягупов В. В. Цифрова компетентність викладачів професійної освіти: теоретичний аспект. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2021. № 2 (105). С. 45–56.
3. Закон України про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 18.01.2026).
4. Інноваційні методи навчання у закладах професійної освіти : метод. рек. В. С. Ковальчук. Харків : НТУ «ХП», 2024. 64 с.
5. Кузьменко О., Кобилянський О., Дембіцька С. Інноваційні засоби формування професійної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей. *ПедБез*. Вип. 7. Вип. 1-2. С. 01–07. Жов 2023. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2022-7-1-001-007>
6. Литвин А., Опольська А. Інноваційні методи та підходи до формування професійної культури кваліфікованих робітників під час професійної підготовки. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025 (218). С. 304–309. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-304-309>
7. Ничкало Н. Г. Трансформація професійної освіти в умовах цифровізації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2023. № 1. С. 9–18.
8. Професійна освіта на транспорті: інноваційні технології навчання : монографія / за ред. О. М. Семенова. Київ : Знання, 2022. 240 с.
9. Системний аналіз транспортних процесів : підручник для студ. спец. 015 / за ред. П. В. Ігнатенка. Львів : Світ, 2021. 312 с.
10. Трофімук К. В. Теоретичні аспекти становлення та формування професійної культури у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 83. Том 2. 2025 Том 1. С. 161–164. DOI: <https://doi.org/10.32782/26636085/2025/83.2.31>
11. Харченко І., Шищенко І. Професійна культура як невід'ємна складова загальної культури особистості. *Освітній простір: виклики та перспективи*. 2021. Вип. 12. С. 88–94.
12. Яцура М. Потенціал інноваційних технологій у формуванні професійної культури у майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти. *Social Work and Education*. Vol. 10. 2023. No. 3. pp. 393–400. DOI: [10.25128/2520-6230.23.3.12](https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.12)
13. Kuzminska O., Mazorchuk M. Digital learning environment of a modern university. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. Vol. 88. No. 2. P. 110–125.

REFERENCES

1. Bykov, V. Yu. (2020). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-orientovanoi systemy osvity Ukrainy [Digital transformation of society and development of computer-oriented education system of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. Kyiv: Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. 75. No. 1. P. 1–17. [in Ukrainian]
2. Hurzhii, A. M., Yahupov, V. V. (2020). Tsyfrova kompetentnist vykladachiv profesiinoi osvity: teoretynnyi aspekt [Digital competence of teachers of vocational education: theoretical aspect]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka*. Zhytomyr: Zhytomyr State University named after Ivan Franko. No. 2 (105). P. 45–56. [in Ukrainian]
3. Zakon Ukrainy pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII [Law of Ukraine on Higher Education:

Law of Ukraine dated 01.07.2014 No. 1556-VII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (last accessed: 18.01.2026). [in Ukrainian]

4. Innovatsiini metody navchannia u zakladakh profesiinoi osvity: metod. rek [Innovative teaching methods in vocational education institutions: method. recom] (2024). / V. S. Kovalchuk. Kharkiv: NTU «KhPI». 64 s. [in Ukrainian]

5. Kuzmenko, O., Kobylanskyi, O., Dembitska, S. (2023). Innovatsiini zasoby formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei [Innovative tools for forming professional culture of future specialists in technical specialties]. PedBez. Vinnytsia: Vinnytsia National Technical University. Issue 7. No. 1–2. P. 01–07. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2022-7-1-001-007>. [in Ukrainian]

6. Lytvyn, A., Opolska, A. (2025). Innovatsiini metody ta pidkhody do formuvannia profesiinoi kultury kvalifikovanykh maibutnikh pid chas profesiinoi pidhotovky [Innovative methods and approaches to forming professional culture of skilled workers during vocational training]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky. Kropyvnytskyi. (218). P. 304–309. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-304-309>. [in Ukrainian]

7. Nychkalo, N. H. (2022). Transformatsiia profesiinoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [Transformation of vocational education in the conditions of digitalization]. Pedagogika i psykholohiia profesiinoi osvity. Kyiv: M. P. Dragomanov National Pedagogical University. 2023. No. 1. P. 9–18. [in Ukrainian]

8. Profesiina osvita na transporti: innovatsiini tekhnologii navchannia: monohrafiia [Vocational education in transport: innovative teaching technologies: monograph] (2022). / za red. O. M. Semenova. Kyiv: Znannia. 240 s. [in Ukrainian]

9. Systemnyi analiz transportnykh protsesiv: pidruchnyk dlia stud. spets. 015 [Systems analysis of transport processes: textbook for students of specialty 015] (2021). za red. P. V. Ihnatenka. Lviv: Svit. 312 s. [in Ukrainian]

10. Trofimuk, K. V. (2025). Teoretychni aspekty stanovlennia ta formuvannia profesiinoi kultury u maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restoranoi spravy [Theoretical aspects of formation and development of professional culture in future specialists in hotel and restaurant business]. Innovatsiina pedagogika. Odesa: Black Sea Research Institute of Economics and Innovations. Issue 83. Vol. 2. P. 161–164. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/83.2.31>. [in Ukrainian]

11. Kharchenko, I., Shyshenko, I. (2021). Profesiina kultura yak nevidiemna skladova zahalnoi kultury osobystosti [Professional culture as an integral component of the general

culture of the individual]. Osvitnii prostir: vyklyky ta perspektyvy. Kamianets-Podilskyi: Podilsk State University. Issue 12. P. 88–94. [in Ukrainian]

12. Iatsura, M. (2023). Potentsial innovatsiinykh tekhnolohii u formuvanni profesiinoi kultury u maibutnikh menedzheriv u protsesi profesiinoi pidhotovky u zakladakh vyshchoi osvity [Potential of innovative technologies in forming professional culture of future managers in the process of vocational training in higher education institutions]. Social Work and Education. Ternopil: V. Hnatyuk Ternopil National University, Public Organization (Center for Social Development and Innovations). Vol. 10. No. 3. P. 393–400. DOI: [10.25128/2520-6230.23.3.12](https://doi.org/10.25128/2520-6230.23.3.12). [in Ukrainian]

13. Kuzminska, O., Mazorchuk, M. (2022). Digital learning environment of a modern university. Information Technologies and Learning Tools. Kyiv: Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Sciences of Ukraine. Vol. 88. No. 2. P. 110–125. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

САВЧЕНКО Лариса – доктор педагогічних наук, професор кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: формування професійної культури майбутніх фахівців засобами інноваційних освітніх технологій.

САФ'ЯН Карина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: формування професійної культури майбутніх фахівців засобами інноваційних освітніх технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SAVCHENKO Larysa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Technological and Professional Education Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: formation of the professional culture of future facists using innovative lighting technologies.

SAFIAN Karyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Scientific interests: formation of the professional culture of future facists using innovative lighting technologies.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 378.011.3-051

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-104-110

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

САМОДУМСЬКА Олена –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та управління закладом освіти
Класичного приватного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-8138>
e-mail: samodumska@gmail.com

КУЗЬМЕНКО Юлія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та управління закладом освіти
Класичного приватного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5267-3088>
e-mail: yulyachechura@gmail.com

САМОМЕНЕДЖМЕНТ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК МЕХАНІЗМ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

У статті висвітлено проблему самоменеджменту майбутнього викладача вищої школи в умовах магістерської підготовки. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до якості викладацької, наукової, методичної, комунікативної та організаційної діяльності, що потребує від магістранта здатності не лише до засвоєння фахових знань, а й до свідомого

планування власного професійного розвитку, самоорганізації, саморегуляції, рефлексії та раціонального використання особистісних ресурсів. Метою статті є теоретичне обґрунтування самоменеджменту як механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки.

У дослідженні самоменеджмент розглянуто як інтегративну здатність особистості до свідомого керування власною освітньо-професійною діяльністю, поведінкою, ресурсами та розвитком. Обґрунтовано, що його дієвість забезпечується взаємодією процесів цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції, рефлексії та корекції діяльності. Визначено основні функції самоменеджменту у структурі професійного становлення майбутнього викладача вищої школи: цілевизначальну, організаційну, регулятивну та рефлексивно-коригувальну.

Результатом теоретичного узагальнення стало виокремлення алгоритму реалізації самоменеджменту, який охоплює усвідомлення професійних цілей і ціннісних орієнтирів, планування діяльності та ресурсів, самоорганізацію виконання поставлених завдань, саморегуляцію діяльності й ресурсного стану, рефлексивний аналіз проміжних результатів, корекцію цілей, засобів і способів діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання запропонованого алгоритму у змісті вибіркових освітніх компонентів магістерської програми. Окреслено критерії, показники та рівні оволодіння самоменеджментом, що створює підґрунтя для подальшої діагностичної та експериментальної роботи. Доведено, що в контексті магістерської підготовки самоменеджмент постає не лише засобом упорядкування діяльності, а й механізмом переходу від професійного наміру до професійної дії та професійного становлення майбутнього викладача вищої школи.

Ключові слова: самоменеджмент, майбутній викладач вищої школи, магістерська підготовка, професійне становлення, саморегуляція, самоорганізація.

SAMODUMSKA Olena –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Pedagogy

and Educational Institution Management

Classical Private University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7884-8138>

e-mail: samodumska@gmail.com

KUZMENKO Yuliia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate

Professor of the Department of Pedagogy

and Educational Institution Management

Classical Private University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5267-3088>

e-mail: yulyachechura@gmail.com

SELF-MANAGEMENT OF A FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHER AS A MECHANISM OF PROFESSIONAL FORMATION

The article addresses the issue of self-management of a future higher education teacher in the context of master's training. The relevance of the study is determined by the growing requirements for the quality of teaching, research, methodological, communicative, and organizational activities, which require master's students not only to acquire professional knowledge but also to consciously plan their own professional growth, self-organization, self-regulation, reflection, and rational use of personal resources. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation of self-management as a mechanism of the professional formation of a future higher education teacher in the process of master's training.

In the study, self-management is considered as an integrative ability of an individual to consciously manage their own educational and professional activity, behavior, resources, and development. It is substantiated that its effectiveness is ensured through the interaction of the processes of goal-setting, self-organization, self-regulation, reflection, and activity correction. The main functions of self-management in the structure of the professional formation of a future higher education teacher are identified as goal-setting, organizational, regulatory, and reflective-corrective.

The result of the theoretical generalization is the identification of an algorithm for the implementation of self-management, which includes awareness of professional goals and value orientations, planning of activities and resources, self-organization in performing assigned tasks, self-regulation of activity and resource state, reflective analysis of intermediate results, and correction of goals, means, and ways of activity.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of using the proposed algorithm in the content of elective educational components of the master's program. The criteria, indicators, and levels of mastery of self-management are outlined, which creates a basis for further diagnostic and experimental work. It is proved that, in the context of master's training, self-management acts not only as a means of organizing activity, but also as a mechanism of transition from professional intention to professional action and, consequently, to the professional formation of a future higher education teacher.

Key words: self-management, future higher education teacher, master's training, professional formation, self-regulation, self-organization.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи функціонує в умовах зростання вимог до якості викладацької, наукової, методичної, комунікативної та організаційної діяльності. Майбутній викладач має бути здатним не лише до засвоєння фахових знань і методики викладання, а й до свідомого планування власного професійного розвитку, самоорганізації, саморегуляції, рефлексії, раціонального використання

часу та особистісних ресурсів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема самоменеджменту як механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки. Сучасні дослідження акцентують значення саморегульованого навчання, професійної ідентичності, керування власним станом в умовах стресу і внутрішніх механізмів професійного розвитку майбутніх педагогів, однак самоменеджмент саме як цілісний механізм професійного становлення

майбутнього викладача вищої школи ще не набув достатнього теоретичного осмислення.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. У сучасних зарубіжних дослідженнях проблема професійного становлення майбутнього викладача дедалі частіше розглядається крізь призму саморегульованого навчання, професійної ідентичності, саморегуляції в умовах стресу та інших механізмів самоспрямованого професійного зростання. Так, Д. Родрігес-Гомес, Х. Л. Муньйос-Морено, Г. Іон акцентують увагу на важливості стратегій саморегульованого навчання в системі початкової педагогічної освіти у закладах вищої освіти, підкреслюючи їхній зв'язок із професійним зростанням майбутніх педагогів [13]. А. Фернандес Ортубе, Е. Панадеро, К. Дігнат у систематичному огляді доводять, що саморегульоване навчання є ключовою компетентністю майбутніх педагогів як для власної навчальної діяльності, так і для подальшої професійної практики, а тому потребує цілеспрямованого формування вже на етапі професійної підготовки [8]. Й. Латва-ахо, П. Нйяккі, С. Пююк-кьонен, С. Лайтinen-Вянен, Л. Гірсто, М. Веерманс також підкреслюють значення здатності майбутніх педагогів не лише розуміти саморегульоване навчання, а й спостерігати та підтримувати його у власній освітній діяльності [10].

Значущими для теми дослідження є також праці, присвячені професійній ідентичності викладача. Дж. Лян, К. Майссел, Ф. Елл на основі аналізу наукової літератури наголошують, що професійна ідентичність викладачів, які працюють у закладах вищої освіти, є складним і все ще недостатньо дослідженим утворенням, формування якого потребує глибшого теоретичного осмислення [11]. Подібний підхід простежується й у дослідженні К. Халал Орфалі, М. Л. Арансібії Муньйос, І. Рікельме Пласа, Р. Унда Валенсуела, в якому професійна ідентичність викладача вищої школи розглядається як динамічний процес її осмислення й переосмислення в змінному освітньому середовищі [9].

Окремої уваги заслуговує й дослідження С. Ляо та А. Ху, у якому саморегуляція в умовах стресу у викладачів університетів пов'язується з психологічною стійкістю та когнітивною переоцінкою, що розширює розуміння самоменеджменту як багатовимірного феномена, який охоплює не лише планування й самоорганізацію, а й емоційно-ресурсну саморегуляцію професійної діяльності [12]. С. Зіто, Дж. Петрович, Б. Н. Бюке, І. Садовські, Д. Карслі, Н. Л. Гіт підкреслюють необхідність розвитку в майбутніх педагогів умінь керування стресом і підтримання добробуту вже на етапі професійної підготовки [14].

У вітчизняному науковому просторі окремі аспекти проблеми професійного становлення майбутнього викладача вищої школи висвітлюються в контексті самостійної роботи, самоорганізації, самоменеджменту, професійної готовності та професійного статусу. Зокрема, С. Вітвицька розглядає самостійну роботу здобувачів вищої освіти як вищу форму професійного становлення й особистісного розвитку [1]. А. Коркішко, О. Оленев розкривають сутність і структуру професійного статусу майбутнього викладача закладу вищої освіти, що дає змогу точніше окреслити соціально-професійний вимір його становлення [2]. Н. Приходькіна, М. Дяченко, І. Дя-

ченко обґрунтовують теоретичні засади самоменеджменту майбутніх магістрів-педагогів та андрагогів, підкреслюючи його роль як засобу професійно-творчого розвитку [4]. О. Фурс розглядає саморегуляцію освітньої діяльності як важливу передумову професійного розвитку здобувачів освіти, акцентуючи увагу на її структурі, механізмах та умовах формування [7]. В. Скринник наголошує на недостатній системності дослідження психолого-педагогічних аспектів формування професійної готовності саме майбутніх викладачів закладів вищої освіти, тоді як значна частина праць традиційно зосереджується на підготовці вчителів закладів загальної середньої освіти [6].

Проведений аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових праць дає підстави стверджувати, що, попри наявність досліджень, присвячених окремим аспектам самоорганізації, саморегуляції та професійного зростання здобувачів освіти, самоменеджмент як цілісний механізм професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в умовах магістерської підготовки ще не став предметом достатньо системного теоретичного аналізу. Саме ця обставина зумовлює актуальність порушеної проблеми та визначає доцільність її подальшого дослідження.

Мета представленої статті полягає в теоретичному обґрунтуванні самоменеджменту як механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних наукових праць засвідчує, що проблеми саморегуляції, самоорганізації, рефлексії та самоспрямованого професійного зростання здобувачів освіти досить активно розробляються як у зарубіжному, так і у вітчизняному науковому просторі. Водночас самоменеджмент переважно розглядається або як сукупність умінь самоорганізації, або як засіб особистісного й професійного розвитку. Натомість його розуміння як цілісного механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в умовах магістерської підготовки ще не отримало належного теоретичного опрацювання. У зв'язку з цим виникає потреба уточнити зміст поняття «механізм» у педагогічному контексті та окреслити місце самоменеджменту в структурі професійного становлення магістранта.

У контексті дослідження поняття «механізм» ми трактуємо як систему взаємопов'язаних процесів, що забезпечують послідовний перехід від професійних намірів магістранта до їх практичної реалізації в навчальній, науковій та майбутній викладацькій діяльності. За такого підходу самоменеджмент охоплює цілепокладання, самоорганізацію, саморегуляцію, рефлексію та корекцію діяльності, тобто ті процеси, які забезпечують внутрішню впорядкованість і результативність професійного становлення майбутнього викладача вищої школи.

З огляду на це самоменеджмент майбутнього викладача вищої школи ми розглядаємо не як окрему навичку чи сукупність прийомів самоорганізації, а як інтегративну здатність особистості до свідомого керування власною освітньо-професійною діяльністю, ресурсами, поведінкою та розвитком у процесі магістерської підготовки. Його зміст охоплює вміння визначати професійно значущі цілі, планувати шляхи їх досягнення, раціонально організовувати час і зусилля, підтримувати внутрішню дисципліну,

здійснювати самоконтроль, рефлексивно оцінювати результати власної діяльності та вносити необхідні корективи. У такому розумінні самоменеджмент забезпечує не лише впорядкування поточної діяльності магістранта, а й послідовне вибудовування індивідуальної траєкторії його професійного становлення.

Таке розуміння самоменеджменту дає нам підстави визначити його основні функції у структурі професійного становлення майбутнього викладача вищої школи. Насамперед ідеться про *цілевизначальну* функцію, оскільки саме через постановку професійно значущих цілей магістрант набуває здатності усвідомлено спрямовувати власний розвиток. Не менш важливою є *організаційна* функція, що виявляється у впорядкуванні навчальної, наукової та квазіпрофесійної діяльності. *Регулятивна* функція самоменеджменту пов'язана із самоконтролем, підтриманням працездатності, подоланням труднощів і збереженням продуктивності. *Рефлексивно-коригувальна* функція забезпечує аналіз досягнутих результатів, виявлення помилок і внесення змін у способи діяльності, що загалом надає професійному становленню послідовного й керованого характеру.

Окремо слід відзначити, що в наших попередніх напрацюваннях самоменеджмент педагогів уже розглядався крізь призму методів і технік запобігання професійному вигоранню, що додатково підтверджує його регулятивний і ресурсозберігальний потенціал [5].

Результатом теоретичного узагальнення стало виокремлення алгоритму реалізації самоменеджменту як механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в умовах магістерської підготовки. Його зміст репрезентує послідовність взаємопов'язаних етапів, а саме: усвідомлення професійних цілей і ціннісних орієнтирів; планування діяльності та ресурсів; самоорганізацію виконання поставлених завдань; саморегуляцію діяльності й ресурсного стану; рефлексивний аналіз проміжних результатів; корекцію цілей, засобів і способів діяльності. Запропонований нами алгоритм забезпечує цілісність і послідовність професійного становлення майбутнього викладача вищої школи, надаючи самоменеджменту ознак дієвого педагогічного механізму.

Практичне значення запропонованого підходу полягає в тому, що алгоритм реалізації самоменеджменту як механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи використано під час розроблення змісту вибіркового освітнього компонента магістерської програми, зокрема навчальних дисциплін «Основи особистісного і професійного розвитку майбутнього викладача», «Підприємницька діяльність в закладах освіти», «Проектування та реалізація освітніх ініціатив». Зміст дисципліни «Основи особистісного і професійного розвитку

майбутнього викладача», яка реалізується нами в магістерській підготовці впродовж п'яти років, структуровано відповідно до послідовності взаємопов'язаних етапів самоменеджменту: усвідомлення професійних цілей і ціннісних орієнтирів; планування діяльності та ресурсів; самоорганізація виконання поставлених завдань; саморегуляція діяльності й ресурсного стану; рефлексивний аналіз проміжних результатів; корекція цілей, засобів і способів діяльності. Запропоноване структурування змісту узгоджується з теоретичними і методичними засадами професійної підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти [3] та дає змогу поєднати теоретичне осмислення професійного становлення майбутнього викладача з практичним формуванням умінь, необхідних для його успішної освітньо-професійної діяльності.

У межах дисципліни «Основи особистісного і професійного розвитку майбутнього викладача» перший етап спрямований на усвідомлення магістрантами професійних намірів, цінностей і орієнтирів майбутньої викладацької діяльності; другий – на оволодіння прийомками планування діяльності та ресурсів; третій – на формування вмінь самоорганізації в навчальній, науковій і квазіпрофесійній діяльності; четвертий – на розвиток здатності до саморегуляції діяльності й ресурсного стану; п'ятий – на набуття досвіду рефлексивного аналізу проміжних результатів; шостий – на формування вмінь коригувати цілі, засоби і способи діяльності відповідно до отриманих результатів. Окреслена логіка побудови дисципліни забезпечує практичну спрямованість магістерської підготовки та створює умови для цілеспрямованого формування самоменеджменту як дієвого механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи.

З метою подальшої емпіричної перевірки запропонованого підходу було окреслено критерії та показники рівня оволодіння самоменеджментом майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки. До таких критеріїв ми відносимо: *мотиваційно-ціннісний*, що виявляється в усвідомленні професійних цілей, прийнятті цінностей майбутньої викладацької діяльності та позитивному ставленні до саморозвитку; *проектувально-організаційний*, пов'язаний із умінням планувати діяльність, визначати пріоритети, розподіляти час і ресурси; *регулятивно-діяльнісний*, який характеризує організацію власної діяльності, підтримання працездатності, виконання поставлених завдань і керування власним ресурсним станом; *рефлексивно-коригувальний*, що виявляється у здатності аналізувати проміжні результати, оцінювати ефективність власних дій і вносити необхідні корективи. За ступенем вияву зазначених критеріїв ми виокремлюємо високий, середній і низький рівні оволодіння самоменеджментом (таблиця 1).

Таблиця 1. Критерії, показники та рівні оволодіння самоменеджментом майбутнього викладача вищої школи

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	– усвідомлення професійних цілей; – прийняття цінностей викладацької діяльності; – позитивне ставлення до саморозвитку	чітко усвідомлює професійні цілі, виявляє стійку мотивацію до саморозвитку, пов'язує особисті цінності з майбутньою професійною діяльністю	загалом усвідомлює професійні цілі, але потребує зовнішньої підтримки в їх конкретизації; мотивація нестійка	не має чітко окреслених професійних цілей; виявляє ситуативний інтерес до саморозвитку

Проектувально-організаційний	– уміння планувати діяльність; – визначати пріоритети; – розподіляти час і ресурси	самостійно планує діяльність, визначає пріоритети, раціонально розподіляє час і ресурси	планує частково, допускає труднощі у визначенні пріоритетів і розподілі ресурсів	не виявляє системності у плануванні, не вміє визначати пріоритети й організовувати ресурси
Регулятивно-діяльнісний	– організація власної діяльності; – підтримання працездатності; – виконання поставлених завдань; – керування ресурсним станом	послідовно організовує власну діяльність, підтримує продуктивність, виконує завдання вчасно	здатний до самоорганізації, але потребує зовнішнього контролю; продуктивність нестійка	не здатний до системної самоорганізації, часто не доводить завдання до завершення
Рефлексивно-коригувальний	– аналіз проміжних результатів; – оцінювання ефективності власних дій; – внесення коректив	систематично здійснює рефлексію, адекватно оцінює результати, своєчасно коригує діяльність	епізодично аналізує результати, корекція діяльності має несистемний характер	не схильний до рефлексії, не аналізує результати й не вносить необхідних коректив

Запропоновані критерії, показники та рівні оволодіння самоменеджментом конкретизують його зміст у структурі професійного становлення майбутнього викладача вищої школи й створюють підґрунтя для подальшої діагностичної й експериментальної роботи. Їх використання уможливило виявлення актуального стану й динаміки оволодіння самоменеджментом магістрантами в процесі підготовки. Це дає підстави для розроблення діагностичного інструментарію, проведення констатувального зрізу та подальшої перевірки ефективності запропонованого підходу.

Узагальнюючи викладене, самоменеджмент майбутнього викладача вищої школи можна представити у вигляді послідовності взаємопов'язаних етапів, що відображають перехід від професійного наміру до професійного становлення (рис. 1).

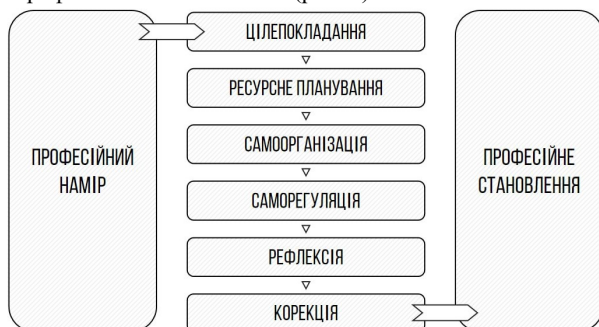


Рис. 1. Алгоритм реалізації самоменеджменту як механізму професійного становлення майбутнього викладача вищої школи

У контексті магістерської підготовки самоменеджмент постає не лише засобом упорядкування діяльності, а й механізмом переходу від професійного наміру до професійної дії, а відтак – до професійного становлення майбутнього викладача вищої школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. У результаті проведеного дослідження нами теоретично обґрунтовано самоменеджмент як механізм професійного становлення майбутнього викладача вищої школи в умовах магістерської підготовки. Встановлено, що дієвість цього механізму забезпечується взаємодією процесів цілепокладання, самоорганізації, саморегуляції, рефлексії та корекції діяльності, які надають професійному становленню магістранта послідовного й керованого характеру. Нами визначено функціональне навантаження самоменеджменту у структурі професійного становлення майбутнього

викладача вищої школи та обґрунтовано алгоритм його реалізації. Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості використання запропонованого алгоритму у змісті вибіркового освітніх компонентів магістерської програми. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні та апробації діагностичного інструментарію для визначення рівня оволодіння самоменеджментом майбутніх викладачів вищої школи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Вітвицька С. С. Самостійна робота здобувачів вищої освіти – найвища форма професійного становлення й особистісного розвитку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2023. № 112. С. 113–126. DOI: 10.35433/pedagogy.1(112).2023.113-126.
- Коркішко А., Оленів О. Сутність і структура професійного статусу майбутнього викладача закладу вищої освіти (за матеріалами кваліфікаційної роботи). *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2023. № 1 (103). С. 23–32. DOI: 10.31865/2077-1827.1(103)2023.284521.
- Петренко Л. М., Кучерявий О. Г., Лаврінченко О. А. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства : монографія. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2024. 246 с. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/2022_2024_TPD/2024_collMonograph_Petrenko.pdf
- Приходькіна Н. О., Дяченко М., Дяченко І. Формування медіаграмотності майбутніх магістрів-педагогів та андрагогів у контексті самоменеджменту як засобу професійно-творчого розвитку. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 190–196. DOI: 10.33989/2075-146X.2024.34.318112.
- Самодумська О. Л. Самоменеджмент педагогів: методи та техніки запобігання професійному вигоранню. *Формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти в контексті сучасних суспільних викликів* : матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 30 грудня – 9 лютого 2025 року. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2025. С. 190–193.
- Скринник В. В. Психолого-педагогічні аспекти формування професійної готовності майбутніх викладачів до викладацької діяльності. *Освітньо-науковий простір* = Educational Scientific Space. 2025. Вип. 9 (2). Т. 2. С. 103–116. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.9(2)/2.2025.10.
- Фурс О. Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741011/>
- Fernández Ortube A., Panadero E., Dignath C. Self-Regulated Learning Interventions for Pre-service Teachers: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*. 2024. Vol. 36. No. 4. DOI: 10.1007/s10648-024-09919-5.

9. Halal Orfali C., Arancibia Muñoz M. L., Riquelme Plaza I., Unda Valenzuela R. How higher education teachers see their professional identity. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Article 1429847. DOI: 10.3389/educ.2024.1429847.

10. Latva-aho J., Näykki P., Pyykkönen M., Laitinen-Väänänen M., Hirsto L., Veermans M. Pre-service teachers' ways of understanding, observing, and supporting self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 149. Article 104719. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104719.

11. Liang J., Meissel K., Ell F. Understanding the professional identity of university-based teacher educators: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 127. Article 102406. DOI: 10.1016/j.ijer.2024.102406.

12. Liao S., Hu A. The association of mindfulness with stress self-management among university teachers: the mediating roles of resilience and cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology*. 2025. Vol. 16. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1679459.

13. Rodriguez-Gomez D., Muñoz-Moreno J. L., Ion G. Empowering Teachers: Self-Regulated Learning Strategies for Sustainable Professional Development in Initial Teacher Education at Higher Education Institutions. *Sustainability*. 2024. Vol. 16, No. 7. DOI: 10.3390/su16073021.

14. Zito S., Petrovic J., Böke B. N., Sadowski I., Carsley D., Heath N. L. Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 152. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104805.

REFERENCES

1. Vitvytska, S. S. (2023). Samostiina robota здобувачів вищої освіти – найвища форма професійного становлення у особистісного розвитку [Independent work of higher education students as the highest form of professional formation and personal development]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedagogichni nauky*. №112. S. 113–126. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(112\).2023.113-126](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(112).2023.113-126). [in Ukrainian]

2. Korkishko, A., & Oleniev, O. (2023). Sutnist i struktura profesiinoho statusu maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi osvity (za materialamy kvalifikatsiinoi roboty) [The essence and structure of the professional status of a future higher education teacher (based on qualification work materials)]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. 1(103). S. 23–32. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.1\(103\)2023.284521](https://doi.org/10.31865/2077-1827.1(103)2023.284521). [in Ukrainian]

3. Petrenko, L. M., Kucheravyi, O. H., & Lavrinenko, O. A. (2024). Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnoho vykladacha zakladu vyshchoi pedahohichnoi osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh tsyfrovizatsii suspilstva [Theoretical and methodological foundations of training a future teacher of a higher pedagogical education institution for professional activity in the conditions of digitalization of society]. *Vyd-vo TOV «Yurka Liubchenka»*. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/2022_2024_TPD/2024_collMonograph_Petrenko.pdf [in Ukrainian]

4. Prykhodkina, N. O., Diachenko, M., & Diachenko, I. (2024). Formuvannia mediahramotnosti maibutnikh mahistriv-pedahohiv ta andrahohiv u konteksti samomenedzhmentu yak zasobu profesiino-tvorchoho rozvytku [Formation of media literacy of future masters of pedagogy and andragogy in the context of self-management as a means of professional and creative development]. *Vytyky pedahohichnoi maisternosti*. №34. S. 190–196. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2024.34.318112>. [in Ukrainian]

5. Samodumska, O. L. (2025). Samomenedzhment pedahohiv: metody ta tekhniki zapobihannia profesiinomu vyhoranniu [Teachers' self-management: Methods and techniques for preventing professional burnout]. In *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity v konteksti suchasnykh suspilnykh vykykiv: Materialy vseukrainskoho naukovo-pedahohichnoho pidvyshchennia kvalifikatsii, 30 hrudnia – 9 liutoho 2025 roku* (pp. 190–193). Liha-Pres. [in Ukrainian]

6. Skrynnyk, V. V. (2025). Psykholoho-pedahohichni aspekty formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh

vykladachiv do vykladatskoi diialnosti [Psychological and pedagogical aspects of forming the professional readiness of future teachers for teaching activity]. *Osvitno-naukovyi prostir = Educational Scientific Space*. 9(2). S. 103–116. DOI: [https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9\(2\)2.2025.10](https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.9(2)2.2025.10). [in Ukrainian]

7. Furs, O. Y. (2024). Samorehuliatytsiia osvithoi diialnosti ta profesiinyi rozvytok здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти [Self-regulation of educational activity and professional development of students of vocational (professional-technical) education institutions]. *BINPO DZVO «UMO» NAPN Ukrainy*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741011/>. [in Ukrainian]

8. Fernández Ortube, A., Panadero, E., & Dignath, C. (2024). Self-regulated learning interventions for pre-service teachers: A systematic review. *Educational Psychology Review*. 36(4). Article 113. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09919-5>. [in English]

9. Halal Orfali C., Arancibia Muñoz M. L., Riquelme Plaza I., & Unda Valenzuela R. (2024). How higher education teachers see their professional identity. *Frontiers in Education*. №9. Article 1429847. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1429847>. [in English]

10. Latva-aho J., Näykki P., Pyykkönen S., Laitinen-Väänänen S., Hirsto L., & Veermans M. (2024). Pre-service teachers' ways of understanding, observing, and supporting self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*. 149. Article 104719. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104719>. [in English]

11. Liang J., Meissel K., & Ell F. (2024). Understanding the professional identity of university-based teacher educators: A systematic review of the literature. *International Journal of Educational Research*. №127. Article 102406. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102406>. [in English]

12. Liao S., & Hu A. (2025). The association of mindfulness with stress self-management among university teachers: The mediating roles of resilience and cognitive reappraisal. *Frontiers in Psychology*. 16. Article 1679459. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1679459>. [in English]

13. Rodriguez-Gomez D., Muñoz-Moreno J. L., & Ion G. (2024). Empowering teachers: Self-regulated learning strategies for sustainable professional development in initial teacher education at higher education institutions. *Sustainability*. 16(7). Article 3021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16073021>. [in English]

14. Zito S., Petrovic J., Böke B. N., Sadowski I., Carsley D., & Heath N. L. (2024). Exploring the stress management and well-being needs of pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*. №152. Article 104805. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104805>. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

САМОДУМСЬКА Олена – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та управління закладом освіти Класичного приватного університету.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи, професійна підготовка майбутніх викладачів, самоменеджмент, професійне становлення педагога, особистісний і професійний розвиток викладача.

КУЗЬМЕНКО Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та управління закладом освіти Класичного приватного університету.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи, професійна підготовка майбутніх викладачів, підприємницька діяльність у закладах освіти, проектування й реалізація освітніх ініціатив.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SAMODUMSKA Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Educational Institution Management Classical Private University.

Scientific interests: higher education pedagogy, professional training of future teachers, self-management, teacher

professional formation, personal and professional development of the teacher.

KUZMENKO Yuliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Educational Institution Management Classical Private University.

Scientific interests: higher education pedagogy, professional training of future teachers, entrepreneurial activity in educational institutions, design and implementation of educational initiatives.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 378.011.3-051:7.05:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-110-115

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ШВАРДАК Маріанна –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової
освіти та освітнього менеджменту

Мукачівського державного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

e-mail: anna-mari_p@ukr.net

КОЗАРЬ Оксана –

доктор технічних наук, професор,
професор кафедри інженерії, технологій та професійної освіти
Мукачівського державного університету

ORCID: <http://orcid.org/000-0001-6649-1699>

e-mail: okozar68@gmail.com

МАТВІЙЧУК Світлана –

кандидат технічних наук, старший викладач кафедри
інженерії, технологій та професійної освіти

Мукачівського державного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2621-3951>

e-mail: matviichukssmsu@gmail.com

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано компетентнісний підхід як методологічну основу підготовки майбутнього фахівця технологій та дизайну до педагогічної діяльності в умовах модернізації професійної освіти та глобалізаційних викликів. Проаналізовано міжнародний досвід підготовки кадрів у сфері технологій і дизайну, зокрема практики США, країн Європи та Азії, що ґрунтуються на інтеграції теоретичного навчання з реальними виробничими проєктами, розвитку дизайн-мислення, цифрових і креативних компетентностей, а також формуванні професійної мобільності. Визначено, що сучасна система підготовки має бути зорієнтована не на накопичення знань, умінь і навичок як самоціль, а на формування інтегрованих професійних компетентностей, здатності до моделювання професійної діяльності, розв'язання технологічних і педагогічних завдань, рефлексії та саморозвитку.

Розкрито вплив інновацій індустрії легкої промисловості, цифровізації, технологічного переоснащення виробництва та оновлення освітніх стандартів на зміст професійної підготовки. Окреслено проблеми невідповідності теоретичної та практичної складових навчання, фрагментарності знань, недостатньої міждисциплінарної інтеграції та цифрової компетентності студентів. Доведено необхідність модернізації освітніх програм на основі освітньо-кваліфікаційних характеристик, трудових функцій і типових професійних завдань.

Обґрунтовано структуру професійної компетентності майбутнього фахівця технологій і дизайну як інтегративної якості особистості, що поєднує технологічну, проєктувальну, методичну, комунікативну та управлінську складові. Визначено основні завдання формування професійної компетентності: розвиток ключових і фахових компетенцій, технологічної культури, самоорганізації, соціальної активності та професійної мобільності. Зроблено висновок, що компетентнісний підхід забезпечує якісну підготовку конкурентоспроможного педагога нового покоління, здатного до інноваційної діяльності в умовах динамічних змін технологічної освіти.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, фахівець технологій і дизайну, педагогічна діяльність, професійна підготовка, технологічна освіта, цифрові технології.

SHVARDAK Marianna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Pedagogy of Preschool,
Primary Education and Educational Management

Mukachevo State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>

e-mail: anna-mari_p@ukr.net

KOZAR Oksana –

Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Engineering,
Technologies and Vocational Education

Mukachevo State University

ORCID: <http://orcid.org/000-0001-6649-1699>

e-mail: okoza68@gmail.com

MATVIICHUK Svitlana –

Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer, Department of Engineering, Technologies and Professional Education
Mukachevo State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2621-3951>

e-mail: matviichukssmsu@gmail.com

COMPETENCY-BASED APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS FOR TRAINING A TECHNOLOGY AND DESIGN SPECIALIST FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES

The article substantiates the competency-based approach as a methodological basis for training future technology and design specialists for pedagogical activity in the context of modernization of vocational education and globalization challenges. The international experience of training personnel in the field of technology and design is analyzed, in particular the practices of the USA, European and Asian countries, which are based on the integration of theoretical training with real production projects, the development of design thinking, digital and creative competencies, as well as the formation of professional mobility. It is determined that the modern training system should be oriented not to the accumulation of knowledge, skills and abilities as an end in itself, but to the formation of integrated professional competencies, the ability to model professional activity, solve technological and pedagogical tasks, reflection and self-development. The impact of innovations in the light industry, digitalization, technological re-equipment of production and updating educational standards on the content of professional training is revealed. The problems of inconsistency of theoretical and practical components of training, fragmentation of knowledge, insufficient interdisciplinary integration and digital competence of students are outlined. The need to modernize educational programs based on educational and qualification characteristics, labor functions and typical professional tasks is proven.

The structure of professional competence of a future technology and design specialist is substantiated as an integrative quality of a person, combining technological, design, methodological, communicative and managerial components. The main tasks of the formation of professional competence are determined: the development of key and professional competencies, technological culture, self-organization, social activity and professional mobility. It is concluded that the competency-based approach provides high-quality training of a competitive teacher of a new generation, capable of innovative activity in the conditions of dynamic changes in technological education.

Key words: competency-based approach, professional competence, technology and design specialist, pedagogical activity, professional training, technological education, digital technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасній педагогічній науці зростає інтерес до компетентнісного підходу як провідної парадигми модернізації вищої та професійної освіти. Особливої значущості набуває проблема підготовки фахівців технологій та дизайну до педагогічної діяльності, оскільки стрімкий розвиток інноваційних виробничих процесів, цифрових технологій і креативних індустрій висуває нові вимоги до змісту та результатів професійної підготовки. Сучасний викладач технологій і дизайну має бути не лише носієм спеціальних знань, а й організатором проєктної діяльності, фасилітатором освітнього процесу, наставником, здатним формувати в здобувачів освіти технологічне мислення, креативність і професійну мобільність.

Компетентнісний підхід розглядається як механізм переходу від знаннєвої моделі освіти до діяльнісно орієнтованої, у межах якої результатом навчання є сформованість інтегрованих професійних компетентностей. Проте попри значну кількість наукових праць, присвячених проблемам професійної підготовки майбутніх педагогів, питання методологічного обґрунтування компетентнісного підходу саме у сфері технологій і дизайну залишається недостатньо систематизованим. Фрагментарно висвітлюються аспекти інтеграції технологічної, проєктувальної, цифрової та педагогічної складових у єдину модель професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід виступає ключовою методологічною основою підготовки фахівців технологій та дизайну до педагогічної діяльності. Дослідження В. Білик, Л. Коваль, А. Колодяжної, І. Романенко свідчать, що формування проєктувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю забезпечує ефективне поєднання теоретичних знань і практичних навичок. Теоретичні засади

компетентнісної підготовки в умовах євроінтеграції розроблено О. Коваленко, адаптацію освіти до глобалізаційних та інтеграційних процесів – Н. Ничкало, психологічні аспекти професійної готовності висвітлено Л. Подоляк та В. Юрченко, сучасні підходи до розвитку креативних компетенцій і апсайклінгу – А. Шпетною та Я. Шугайлом. Усі ці праці підтверджують ефективність компетентнісного підходу для підготовки фахівців, здатних поєднувати педагогічну діяльність із практичною та креативною роботою у сфері технологій і дизайну.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні компетентнісного підходу як методологічної основи підготовки майбутнього фахівця технологій та дизайну до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Світова практика у підготовці кваліфікованих кадрів зосереджена на використанні багаторівневого підходу, який орієнтовано на розуміння технологічних способів створення виробів [1]. У період підготовки студентів увагу приділено використанню інноваційних підходів, розумінню цифрових можливостей [2; 3]. Навчання орієнтовано на постійний професійний розвиток кожного студента внаслідок акценту на прикладному навчанні через виконання реальних проєктів у навчальних умовах чи суміщення навчання в аудиторіях і підприємствах. Це створює можливості для особистісної траєкторії розвитку у проявленні технологічних та дизайнерських компетентностей, розвитку креативності, комунікативних навичок. Пристосування до змінних професійних умов в освітньому процесі забезпечується через взаємодію із представниками галузі. Компетентнісні навички формуються в професійно-технічних закладах, університетах та за допомогою проходження сертифікаційних програм що сприяє ознайомленню з технологічними, дизайнерськими процесами, використанню неординарних підходів, розвитком

управлінських навичок [4]. Для прикладу, в Америці зосереджують увагу на синхронному розвитку креативних навичок з технологічними процесами; у Азії – технічній підготовці внаслідок розуміння не лише виробничих процесів, але й врахування прогресивних змін у виборі матеріалів. Європейські навчальні програми сконцентровані на експериментальних підходах, поєднуючи творчість з інженерією. Застосування віртуальних та 3D-технологій дозволяє орієнтуватися на міждисциплінарний підхід та відповідати реальним виробничим умовам. Міжнародне навчання орієнтоване на формування умов для виконання практичних проєктів, участі у стажуваннях на підприємствах. Це включає використання комплексного підходу з врахуванням інтегрованої професійної компетентності. Тому увага приділяється не обсягу вивченої інформації, а підготовці конкурентоспроможного фахівця, який розуміє всі етапи створення виробів. Такий підхід включає формування виробничої дисципліни й розумінню послідовності проведення технологічних процесів. Увага приділяється розвитку управлінських навичок та відповідальності за кожен етап, що сприяє створенню фахівця нового покоління.

Компетентнісний підхід, який використовується у світовій системі підготовки фахівців легкої промисловості, має інноваційну спрямованість. Це включає тестування різних технологій та матеріалів, що дозволяє порівнювати ефективність прийнятих технологічних та дизайнерських рішень [5]. Гнучкість системи навчання дозволяє вибирати персоналізовані стратегії навчання, що впливає на процеси проєктування. Акцент на цифровому підході сприяє автоматизації процесів, цілісному формуванню знань, прогнозуванню ефективності створених проєктів. За допомогою сучасних технологій студенти можуть адаптовуватися до технологічних змін, враховуючи тонкощі всіх етапів. Використання у міжнародному досвіді компетентнісного підходу пов'язано із додатковим розвитком креативності та критичного мислення внаслідок опрацювання реальних проєктів. Укомплектовані лабораторії дозволяють поєднувати знання з інженерії, дизайну, матеріалознавства під час створення реальних проєктів. У системі навчання у Фінляндії можливо спостерігати прояв командної роботи під час розробки проєктів на стику різних дисциплін. У Німеччині компетентнісний підхід реалізовується через поєднання навчання в аудиторії та на реальному підприємстві, що дозволяє на практиці розуміти вимоги до створених виробів [6]. У Великій Британії навчання спрямовано на взаємодію студентів зі спеціалістами у сфері технологій та дизайну, що забезпечує їх ініціативність у навчанні. У США та Західній Європі поєднуються знання з технологій та дизайну та підходами створення власних проєктів з врахуванням механізмів поширення продукції [7]. Навчання передбачає можливість проведення різноманітних експериментів й допущення студентами помилок у власних проєктах. Це забезпечує умови для креативності студентів. Популярною практикою є залучення менторів, що дозволяє опрацьовувати незрозумілі моменти та бути готовим до власної професійної діяльності. Використання новітніх технологій у японській системі вищого навчання дозволяє розвивати професійну точність, співпрацювати з існуючими підприємствами. Освітній процес націлено

на створення комфортних умов для студентів, враховуючи їх психологічні та фізіологічні особливості. Оцінювання створених студентами проєктів відбувається роботодавцями, що дозволяє оцінити розвиток професійного мислення студентами. Міжнародна система навчання зосереджена на переосмисленні професійних навичок через створення реальних проєктів та врахування способів користування ними споживачами. Тому увага приділяється формуванню дизайн-мислення у майбутніх фахівців, що дозволяє реалізовувати технічні, креативні задачі [8]. Педагогічна роль викладача полягає у консультуванні, спільній роботі над проєктами студентів. Досягнення студентів підтверджуються не розумінням теоретичних знань, а сформованими практичними навичками на основі представлення створених проєктів, сформованого портфоліо протягом навчання. Обмін студентами між країнами впливає на розширення професійного досвіду, розвиток комунікативних навичок. У процесі створення проєктів увагу приділяють врахуванню екологічних стандартів для створення не лише економічно обґрунтованих проєктів, але й з дотриманням процесів сталого розвитку. Процес навчання включає можливість самостійного вибору студентами освітніх курсів та отримання знань у індивідуальному темпі.

На розвиток професійної освіти впливають глобалізаційні світові процеси, освітнє законодавство, стан економіки та стан самої освітньої системи [9].

1. Інновації індустрії. Легка промисловість стрімко розвивається, з'являються нові технології та матеріали, що змінює вимоги до професійних навичок і компетенцій. Професійна підготовка повинна відповідати потребам ринку праці.

2. Темпи технологічного переоснащення. Знання швидко втрачають актуальність (3–5 років), що потребує випереджувальної освіти, оновлення стандартів, програм і методик підготовки.

3. Модернізація освіти. Осучаснення обладнання та навчальних матеріалів, оптимізація мережі закладів професійної освіти та державно-приватне партнерство сприяють підготовці кваліфікованих кадрів відповідно до потреб ринку праці.

Проблеми формування професійних навичок майбутніми фахівцями сфери технологій та дизайну під час поєднання теоретичних і практичних занять можуть полягати у розбіжності між поданою інформацією. Теоретичні матеріали можуть не враховувати сучасні способи моделювання, прототипування, вивчення можливостей екологічних матеріалів. Це не дозволяє враховувати очікування ринку та використовувати відповідні програмні засоби. Негативне значення має відсутність взаємозв'язку між різними предметами, що сприяє сегментованому сприйняттю технічних, творчих, цифрових знань. Проблематичним є навчання внаслідок нерозуміння професіональних функцій внаслідок несистематизації знань. Недостатнє усвідомлення професійних функцій ускладнює розуміння способів підготовки студентів [10]. Проблеми навчання пов'язані із відсутністю можливостей для креативного розвитку студентів, проведення експериментів. Проявлення зазначених проблем можливе внаслідок недостатньої цифровізації освітнього процесу, відсутності розуміння використання способів цифрового моделювання. Неузгодженість

теоретичного та практичного навчання впливає на якість сформованої професійної компетентності, розвиток творчих навичок [11]. Надання студентам теоретичних матеріалів, які охоплюють широку сферу підготовки, ускладнює розуміння специфіки професійної діяльності. Доцільно зосередити увагу розвитку вузькоспеціалізованих даних, що дозволить виконувати реальні професійні завдання. Розуміння функціональної спрямованості впливає на розвиток інноваційного мислення, використанню креативних методів для отримання індивідуальних результатів, наявність гнучкої адаптації до існуючих технологічних змін.

Тому компетентнісний підхід є методологічною основою підготовки фахівця технологій до педагогічної майстерності, яка і передбачає здатність до створення майбутнім педагогом змін до власної роботи що ставить суспільство перед технологічною освітою. Професійна компетентність майбутніх фахівців сфери технологій та дизайну передбачає готовність вирішувати завдання обраної ними професіями, виконувати дії для їх виконання, щодо освоєння знань. Технологічні завдання ґрунтуються на попередньому моделюванні професійної діяльності, яка реалізується сукупністю професійних ситуацій, які вимагають постановки, рішення і рефлексії професійних та технологічних завдань. В основу компетентісного підходу не можуть бути покладені знання, вміння та навички. У сучасному змісті освіти вони розглядаються не як мета та основа освіти, а як засіб, або матеріал моделювання знання. Тому знання, вміння та навички стають допоміжним компонентом змісту освіти, інструментом досягнення освітніх цілей та завдань. Сутність і зміст застосування даного підходу полягає в тому, що зміст технологічної і професійної освіти формується на основі відповідних технологічних та професійних задач, які входять до складу професійних функцій і видів діяльності фахівців технологій, відповідної спеціальності та кваліфікації. Трудові функції, типові задачі діяльності та професійні уміння повно відображають специфічну структуру предмету діяльності майбутнього фахівця технологій. Ця структура відображається в освітньо-кваліфікаційній характеристиці, на основі якої безпосередньо й здійснюється побудова навчального матеріалу та забезпечується формування методології й методики технологічного і професійного мислення, а значить і зміст вищої технологічної освіти.

Забезпечення належної професійної підготовки випускника в умовах реформування освіти та його конкурентноздатності на ринку освітніх послуг і аналізуючи головну мету формування професійної компетентності майбутнього фахівця технологій, можна конкретизувати основні завдання:

- активізація формування ключових компетенцій майбутнього фахівця технологічної освіти;
- створення умов для становлення технологічної і професійної культури вчителя праці;
- оволодіння технологіями самоорганізації та самоактуалізації;
- формування соціальних умінь особистості та активності на основі особистісних якостей;
- формування професійної мобільності фахівців технологій;
- організація дидактичної, науково-методичної та інформаційної підтримки студентів;

Професійні компетентності і компетенції – це інтегральні дидактичні одиниці, які дозволяють зменшити час на опанування навичками і засвоєнням теоретичного матеріалу. Результати освіти визначаються компетенцією, розглядаються в компетентнісному підході як головні цільові установки в реалізації компетентнісної парадигми. Вимоги до випускника або результату засвоєння основних освітніх програм задаються у вигляді стандарту в формі компетенцій випускника використовувати знання, уміння і особистісні якості для успішної діяльності.

Проблема моделювання змісту професійної діяльності є актуальною та складною у плані її вирішення. Складності, які постають у вигляді завдань для досліджень полягають у констатації та інтеграції загально визначених понять методології педагогічної науки та специфіки тої чи іншої професійної галузі, яка з одного боку базується на загально визначених положеннях з іншого має інтегрувати в собі зміст саме професійної складової, її відмінності та особливості. За будь-яких обставин моделювання має враховувати як суб'єктивну, так і об'єктивну складову, де суб'єктивна представлена особистісними та індивідуально-психологічними особливостями суб'єктів професійної підготовки, а об'єктивна – специфікою організаційно-методичного та освітнього компонентів професійної підготовки.

Загалом, суб'єктивна складова обумовлюється успішністю навчання студента в основі, якої покладений успішно обраний ним профіль закладу вищої освіти та специфіки спеціальності, якою він оволодіває. Дані положення відображенні у дослідженнях Л. Подоляк та В. Юрченка, які здійснюють диференціацію спеціальностей на гуманітарні та технічні [12, с. 138]. Так, науковцями виділяються специфічні психолого-педагогічні особливості гуманітарних спеціальностей до яких належать такі якісні характеристики, як-от: широта пізнавальних інтересів і ерудованість; добре володіння мовою, багатий словниковий запас і вміння правильно його застосовувати; точне орієнтування в конкретних та абстрактних поняттях, високий рівень словесно-логічного та абстрактного мислення; творча та відтворювальна уява; добре розвинута словесно-логічна пам'ять; високий рівень розвитку комунікативних здібностей; комунікабельність; уміння працювати з великим обсягом інформації, зокрема, висока швидкість читання і вміння опрацьовувати літературу; уміння чітко усно та письмово висловлювати свою думку та ін.

Успішність оволодіння технічною спеціальністю вимагає від студента сформованості наступних якісних характеристик: високий рівень розвитку технічного мислення і творчої уяви; хороша координація рухів; точне зорове, слухове, вібраційне сприйняття; уміння швидко переключати і концентрувати увагу; спостережливості; висока швидкість реагування на зовнішні подразники; високий рівень розвитку образної та рухової пам'яті; дисциплінованість, точне дотримання алгоритму дій із технікою; володіння мовою математичних формул, креслення, схем та ін.

Проблему дидактичних основ професійної підготовки фахівців розкриває О. Коваленко [13, с. 145]. Науковець обґрунтовує модель методичної підготовки спеціаліста, яка спрямована за своїм

змістом на поетапне формування вмінь. Дана модель представляє собою проектування навчання в межах спеціальних дисциплін (перший рівень), конкретної спеціальності (другий рівень) щодо умов діяльності вищих закладів освіти та базується на визначеному дидактичному змісті кваліфікаційної моделі з формування професійної готовності, успішність якої зумовлюється взаємопов'язаними етапами процесу професійної підготовки фахівця. Модель системи методичної підготовки передбачає реалізацію таких етапів:

-усвідомленого бажання уявляти результати особистої діяльності та вміння здійснювати за заданим алгоритмом професійну діяльність, створювати проекти за відповідними темами;

-усвідомленого розуміння необхідності ретельної підготовки до занять, уміння виконувати комплекс методичних способів дій відповідно до змісту створеного проекту;

-вмінь розробляти й реалізувати особисті проекти шляхом вибору оптимальних рішень за визначеними критеріями в реальних умовах професійної діяльності.

Таким чином, організація будь-якої професійної підготовки передбачає знання, навички та вміння її реалізовувати, які пов'язані з функціями відповідної діяльності. Професійна підготовка майбутніх фахівців технологій має створювати необхідні передумови до формування відповідних вмінь, які виступають складовою професійно-технологічної компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Компетентнісний підхід виступає методологічною основою підготовки майбутнього фахівця технологій та дизайну до педагогічної діяльності в умовах модернізації освіти та інноваційного розвитку виробничої сфери. Доведено, що сучасна професійна підготовка має бути спрямована не на засвоєння ізольованих знань, умінь і навичок, а на формування інтегрованої системи професійних компетентностей, які забезпечують здатність до проєктування, організації, реалізації та рефлексії педагогічної й технологічної діяльності.

Обґрунтовано, що структура професійної компетентності майбутнього фахівця технологій і дизайну є багатокомпонентною та охоплює технологічну, проєктувальну, цифрову, методичну, комунікативну й управлінську складові. Ефективність її формування забезпечується через інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, впровадження проєктного навчання, міждисциплінарного підходу, активне використання цифрових технологій і орієнтацію на реальні професійні завдання.

Визначено, що модернізація змісту професійної освіти повинна здійснюватися з урахуванням потреб ринку праці, інновацій індустрії та оновлення освітніх стандартів.

Перспективи подальших наукових розвідок убацькуються у розробленні структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутнього фахівця технологій та дизайну.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Yingzhe Z. Reform of Graduation Project Teaching in Fashion and Apparel Design Major Under Emerging Industry Trends. *Science Journal of Education*. 2025. 13(2). P. 49-61. doi:10.11648/j.sjedu.20251302.11

2. Dhiwar K. Artificial intelligence and machine learning in fashion: reshaping design, production, consumer experience and sustainability. In 2024 ASU International Conference in Emerging Technologies for Sustainability and Intelligent Systems. 2024. (ICETISIS) (pp. 1766-1775). IEEE. doi: 10.1109/ICETISIS61505.2024.10459436

3. Gutierrez Contreras L. M. Designing a new curriculum: competency-based on design education. In DS 123: Proceedings of the International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2023). doi:10.35199/EPDE.2023.74

4. Kharkivska A. The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of Engineer-pedagogical Education*. 2020. (67). S. 27-35.

5. Mukred M., Asma'Mokhtar U., Hawash B., AlSalman H., & Zohaib M. The adoption and use of learning analytics tools to improve decision making in higher learning institutions: An extension of technology acceptance model. *Heliyon*. 2024. 10(4). DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e26315

6. Tymenko V., & Krykun O. становлення і розвиток неперервної освіти з дизайну і технологій текстилю. *Fashion Industry*. 2024. (3). S. 51-58. DOI: https://doi.org/10.30857/2706-5898.2024.3.3

7. Yingzhe Z. Reform of Graduation Project Teaching in Fashion and Apparel Design Major Under Emerging Industry Trends. *Science Journal of Education*. 2025. 13(2). P. 49-61. doi:10.11648/j.sjedu.20251302.11

8. Zhang J., & West R. E. Designing Microlearning Instruction for Professional Development Through a Competency Based Approach. *TechTrends*. 2020. 64(2). P. 310-318. DOI: https://doi.org/10.1007/s11528-019-00449-4

9. Zrigua, A. Rethinking the teaching of Design in a competency-based approach: perspectives and challenges of a new pedagogical paradigm. *Designer l'Enseignement Enseigner le Design*. 2024. (1). P. 91-108. DOI: https://doi.org/10.71585/deed.i1.9

10. Білик В.В. Формування проєктувальної компетентності у майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в процесі професійної підготовки (Дисертація кандидата педагогічних наук: спец. 13.00.04). Хмельницький національний університет. 2015.

11. Коваленко О.Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УПА, 2007. 162 с.

12. Ничкало Н. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія. К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова. 2014.

13. Подоляк, Л. Г., Юрченко, В. І. Психологія вищої школи. Підручник. 2-е вид. Київ: Каравела, 2008. 352 с.

REFERENCES

1. Yingzhe, Z. (2025). Reform of Graduation Project Teaching in Fashion and Apparel Design Major Under Emerging Industry Trends. *Science Journal of Education*. 13(2). P. 49-61. doi:10.11648/j.sjedu.20251302.11 [in English]

2. Dhiwar, K. (2024). Artificial intelligence and machine learning in fashion: reshaping design, production, consumer experience and sustainability. In 2024 ASU International Conference in Emerging Technologies for Sustainability and Intelligent Systems (ICETISIS) (pp. 1766-1775). IEEE. DOI: 10.1109/ICETISIS61505.2024.10459436. [in English]

3. Gutierrez Contreras, L. M. (2023). Designing a new curriculum: competency-based on design education. In DS 123: Proceedings of the International Conference on Engineering and Product Design Education (E&PDE 2023). DOI: 10.35199/EPDE.2023.74. [in English]

4. Kharkivska, A. (2020). The competency-based approach as methodology of professional training of future teachers in the conditions of education informatization. *Problems of Engineer-Pedagogical Education*. (67). P. 27-35. [in English]

5. Mukred, M., Asma'Mokhtar, U., Hawash, B., AlSalman, H., & Zohaib, M. (2024). The adoption and use of learning analytics tools to improve decision making in higher learning institutions: An extension of technology acceptance model.

Heliyon, 10(4). DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e26315. [in English]

6. Tymenko, V., & Krykun, O. (2024). Formation and development of continuous education in design and textile technologies. *Fashion Industry*. (3). P. 51–58. DOI: 10.30857/2706-5898.2024.3.3. [in English]

7. Yingzhe, Z. (2025). Reform of Graduation Project Teaching in Fashion and Apparel Design Major Under Emerging Industry Trends. *Science Journal of Education*. 13(2). P. 49–61. DOI: 10.11648/j.sjedu.20251302.11. [in English]

8. Zhang, J., & West, R. E. (2020). Designing microlearning instruction for professional development through a competency-based approach. *TechTrends*. 64(2). P. 310–318. DOI: 10.1007/s11528-019-00449-4. [in English]

9. Zrigua, A. (2024). Rethinking the teaching of design in a competency-based approach: perspectives and challenges of a new pedagogical paradigm. *Designer l'Enseignement Enseigner le Design*. (1). P. 91–108. DOI: 10.71585/deed.i1.9. [in English]

10. Bilyk, V. V. (2015). Formuvannia proektualnoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv shveinoho profilu v protsesi profesiinoi pidgotovky [Formation of design competence in future teacher-engineers of the sewing profile]. (Dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk: spets. 13.00.04). Khmelnytskyi natsionalnyi universytet. [in Ukrainian]

11. Kovalenko, O. E. (2007). Teoretychni zasady profesiinoi pedahohichnoi pidgotovky maibutnikh inzheneriv-pedahohiv v konteksti pryiednannia Ukrainy do Bolonskoho protsesu: monohrafiia [Theoretical foundations of professional pedagogical training of future teacher-engineers in the context of Ukraine's accession to the Bologna process. Monograph]. Kharkiv: UIPA. 162 s. [in Ukrainian]

12. Nychkalo, N. (2014). Rozvytok profesiinoi osvity v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehtatsiinykh protsesiv: monohrafiia [Development of professional education in the context of globalization and integration processes. Monograph]. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M.P. Drahomanova. [in Ukrainian]

13. Podoliak, L. H., Yurchenko, V. I. (2008). Psykholohiia vyshchoi shkoly. Pidruchnyk. 2-e vyd [Psychology of higher education: textbook (2nd ed.)]. Kyiv: Karavela. 352 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШВАРДАК Маріанна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: інновації, освітній менеджмент, цифровізація, професійна освіта.

КОЗАРЬ Оксана – доктор технічних наук, професор, професор кафедри інженерії, технологій та професійної освіти Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: професійна освіта, фахові компетентності, інженерія, технології легкої промисловості, дизайн.

МАТВИЙЧУК Світлана – кандидат технічних наук, старший викладач кафедри інженерії, технологій та професійної освіти Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: проектування та матеріалознавство швейних виробів, забезпечення якості швейних виробів, професійна освіта, професійна підготовка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHVARDAK Marianna Vasylyvna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of Preschool, Primary Education and Educational Management Mukachevo State University.

Scientific interests: innovations, educational management, digitalization, professional education.

KOZAR Oksana Petrivna – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Engineering, Technologies and Professional Education Mukachevo State University.

Scientific interests: engineering, vocational education, professional competencies, light industry technologies, design.

MATVIYCHUK Svitlana Salmanivna – Candidate of Technical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Engineering, Technologies and Professional Education Mukachevo State University.

Scientific interests: design and materials science of sewing products, quality assurance of sewing products, vocational education, vocational training.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 37.091.33:004.8+004.77

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-115-119

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ШИШКІНА Марія –

доктор педагогічних наук, старший дослідник, 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

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ВЧИТЕЛЯМИ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ОСВІТИ

Статтю присвячено аналізу ключових проблем, викликів і перспектив використання штучного інтелекту вчителями в умовах реалізації STEM-освіти. Актуальність дослідження зумовлена тенденцією до інтеграції сучасних інфраструктурних цифрових рішень і хмаро орієнтованих освітніх середовищ з технологіями штучного інтелекту, що стотно змінює зміст і методологію організації педагогічних систем. Особлива увага приділяється ролі вчителя у STEM-освіті як ключового суб'єкта педагогічно виваженого й безпечного впровадження ШІ. Метою статті є характеристика основних проблем, потенційних загроз і можливостей застосування штучного інтелекту в STEM-освіті, а також визначення перспективних напрямів його інтеграції з урахуванням сучасних освітніх і технологічних тенденцій. Методологічною основою дослідження є аналіз і узагальнення результатів сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових публікацій, аналітичних звітів міжнародних організацій і концептуальних документів у сфері цифрової трансформації освіти та розвитку STEM-освіти. У статті систематизовано основні групи проблем, що постають перед учителями під час інтеграції штучного інтелекту в STEM-освітнє середовище, зокрема виокремлено методологічні; науково-методичні; психолого-педагогічні; організаційно-технологічні та етичні категорії. Показано, що активне запровадження цифрових технологій на основі ШІ саме по собі не гарантує ефективного і педагогічно виваженого результату, бо має поєднуватися з цілеспрямованим розвитком ШІ-орієнтованих компетентностей учителів, науково-методичної підтримки та методологічного супроводу. Обґрунтовано, що використання штучного інтелекту в STEM-освіті слід розглядати не лише як технологічну інновацію, а як суттєвий складник трансформації професійної діяльності педагога. Перспективи подальших

досліджень пов'язані з розробленням і експериментальною перевіркою методик розвитку компетентності вчителів щодо використання штучного інтелекту в умовах STEM-освіти, а також з вивченням моделей інтеграції ШІ з урахуванням міждисциплінарності, етичних принципів і вимог до формування ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: STEM-освіта, штучний інтелект, хмарні сервіси, цифрова компетентність, вчителі, професійний розвиток.

SHYSHKINA Mariya –

Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher,
Chief of the Department of Cloud-Based Systems and Artificial
Intelligence in Education
of Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5569-2700>
e-mail: shyshkina@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 the analysis of key problems, challenges, and prospects of using artificial intelligence by teachers in the context of STEM education implementation. The relevance of the study is determined by the growing trend toward integrating modern digital infrastructure solutions and cloud-oriented educational environments with artificial intelligence technologies, which significantly transforms the content and methodology of organizing pedagogical systems. Special attention is paid to the role of the teacher in STEM education as a key actor in the pedagogically sound and safe implementation of AI. The aim of the article is to characterize the main problems, potential risks, and opportunities associated with the use of artificial intelligence in STEM education, as well as to identify promising directions for its integration in view of current educational and technological trends. The methodological framework of the study is based on the analysis and generalization of the results of contemporary national and international scientific publications, analytical reports of international organizations, and conceptual documents in the field of digital transformation of education and STEM education development. The article describes the main groups of problems faced by teachers when integrating artificial intelligence into the STEM educational environment. In particular, methodological; methodical; psychological and pedagogical; organizational and technological; and ethical categories are distinguished. It is shown that the active implementation of AI-based digital technologies in itself does not guarantee effective and pedagogically sound outcomes, as it must be combined with the purposeful development of teachers' AI-oriented competencies, as well as with scientific and methodological support and appropriate methodological guidance. It is substantiated that the use of artificial intelligence in STEM education should be considered not only as a technological innovation but also as an essential component of the transformation of a teacher's professional activity. Prospects for further research are associated with the development and experimental validation of methodologies for enhancing teachers' competencies in the use of artificial intelligence within STEM education, as well as with the study of AI integration models that take into account interdisciplinarity, ethical principles, and the requirements for developing students' key competencies.

Key words: STEM education, artificial intelligence, cloud services, digital literacy, teachers, professional development.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкий розвиток цифрових технологій зумовлює якісні зміни в організації освітнього процесу, трансформуючи як зміст, так і технології навчання, а також підходи до професійного розвитку вчителя. У цьому контексті STEM-освіта, що передбачає поєднання й інтеграцію освітніх підходів природничих наук, технологій, інженерії й математики – Science, Technology, Engineering, Mathematics, тобто тих предметних галузей, у яких цифрові інструменти використовуються зазвичай інтенсивніше, ніж в інших, для підтримувannya навчальної, дослідницької, проєктної діяльності є показовою. Саме STEM-освіта є тою сферою, де відбувається формування висококваліфікованих кадрів для розвитку і реалізації подальших етапів цифрової трансформації освіти.

Водночас останні дослідження свідчать, що інтеграція технологій штучного інтелекту в STEM-освіті супроводжується низкою ризиків і викликів, серед яких – некритичне використання автоматично згенерованого контенту, зниження рівня самостійної пізнавальної діяльності учнів, труднощі з дотриманням об'єктивності оцінювання навчальних досягнень, а також відсутність чітких етичних і методологічних орієнтирів. У цьому контексті особливої ваги набуває питання не лише виявлення потенційних переваг використання ШІ, а й аналізу можливих ризиків і викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активне впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес уже сьогодні викликає гострі суспільні та професійні дискусії. Показовим є

резонансний випадок у США, де студенти низки закладів вищої освіти виступили з вимогою повернення коштів за навчання через те, що викладачі масово використовують ChatGPT для підготовки до занять і перевірки студентських робіт, що, на думку студентів, знижує якість освітніх послуг і девальвує роль викладача [6]. У цьому контексті ШІ в освіті постає як амбівалентне явище: з одного боку – як загроза деградації мислення, творчості та академічної доброчесності, з іншого – як інструмент персоналізації навчання, підвищення його ефективності та розвитку навичок мислення вищого рівня.

Водночас, результати останніх досліджень свідчать, що використання, наприклад, ChatGPT має виразний позитивний вплив на навчальні досягнення студентів, покращує їхнє сприйняття навчального процесу та сприяє розвитку навичок мислення вищого рівня [13]. Особливо значущим цей ефект виявився у STEM-дисциплінах, де принципову роль відіграє можливість поетапного аналізу завдань, індивідуалізованого зворотного зв'язку та моделювання складних процесів. Автори також зазначають, що оптимальний освітній ефект досягається за умови регулярного використання ШІ впродовж 4–8 тижнів, що підкреслює необхідність педагогічно виваженого, а не епізодичного впровадження таких інструментів.

У зв'язку з цим ключовим викликом стає підготовка вчителя, здатного ефективно інтегрувати штучний інтелект у середовище STEM-освіти [8]. Аналіз результатів досліджень останніх років також вказує на наявність значних викликів – від етичних і методичних до інфраструктурних і кадрових – під час

інтеграції ШІ в освітній процес [9-11]. Усе це зумовлює необхідність системного аналізу з метою виявлення ключових проблем і перспектив використання штучного інтелекту вчителями в умовах реалізації STEM-освіти.

Мета статті. Охарактеризувати ключові проблеми, перспективи і потенційні загрози застосування вчителями штучного інтелекту в STEM-освіті, а також визначити напрями педагогічно доцільної й безпечної інтеграції ШІ в освітній процес на основі аналізу наявного досвіду та результатів сучасних досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах глобальної науково-технічної конкуренції та прискореного розвитку цифрових технологій підготовка фахівців у галузі STEM-освіти розглядається як один із ключових чинників інноваційного, економічного й технологічного розвитку держави. Для України це питання набуває особливої актуальності з огляду на необхідність повоєнного відновлення, забезпечення технологічного суверенітету та інтеграції у європейський і світовий науково-освітній простір. Саме в цьому контексті STEM-освіта поступово переходить від статусу освітньої інновації до стратегічного напрямку державної політики, що відображено в низці національних і міжнародних нормативних документів, зокрема в Національній стратегії розвитку штучного інтелекту в Україні (2021–2030), Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України до 2030 року [1, 2], а також у міжнародних ініціативах, таких як Пекінський консенсус щодо штучного інтелекту та освіти (Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education), (UNESCO) та План дій цифрової освіти на 2021-2027 роки, ухвалений Європейською Комісією (Digital Education Action Plan 2021–2027, European Commission).

Разом із тим, стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту супроводжується й суттєвими викликами. Аналітичні звіти міжнародних організацій, зокрема Світового економічного форуму, свідчать, що ШІ є однією з ключових технологій, які трансформують ринок праці, структуру професій та вимоги до кваліфікації фахівців. Очікується, що вже в найближчі роки значна частина освітніх і STEM-орієнтованих професій потребуватиме базового або поглибленого розуміння принципів роботи ШІ [3]. Це актуалізує проблему підготовки педагогів, які здатні не лише користуватися цифровими інструментами, а й усвідомлювати їхні обмеження, ризики та етичні аспекти застосування.

Сучасні дослідження та педагогічні спостереження дозволяють виокремити кілька груп проблем, що становлять ключові виклики для учителя в умовах STEM-освіти.

1. Методологічні проблеми інтеграції ШІ в STEM-освіту.

Специфікою контексту STEM-освіти є тенденція до конвергенції технологій створення хмаро орієнтованих освітніх середовищ та штучного інтелекту, це виявляється у формуванні і поширенні хмаро орієнтованих інтелектуалізованих систем. У зв'язку з цим відбуваються глибинні зміни цифрової освітньої парадигми. Сучасні підходи у STEM-освіті дедалі більше орієнтуються на побудову відкритих, гнучких і адаптивних освітніх систем, у яких учні працюють з

реальними даними, цифровими інструментами та інтелектуальними середовищами. Роль учителя в такій системі дедалі трансформується: він перестає бути єдиним джерелом знань і набуває функцій фасилітатора, наставника та проєктувальника освітніх сценаріїв. Це потребує переосмислення базових дидактичних принципів STEM-освіти, зокрема співвідношення між керованістю навчального процесу та автономією учнів.

2. Науково-методичні проблеми використання ШІ в STEM-освіті.

Як показують результати досліджень [3], навіть серед педагогів, які позитивно ставляться до використання ШІ, значна частина не має ясного уявлення про те, як ефективно інтегрувати ці інструменти в навчальний процес. Для STEM-освіти це є особливо суттєвим, бо вчитель не лише застосовує готові інтелектуальні системи, а й має формувати в учнів уявлення про технологічні основи їх побудови.

Суттєвою проблемою є трансформація методик навчання. Традиційні підходи, орієнтовані на відтворення знань або стандартні алгоритми розв'язання завдань, в умовах активного використання ШІ втрачають ефективність. У науковій літературі наразі відсутня єдність щодо кращих методичних рішень: одні дослідники акцентують увагу на творчих і відкритих завданнях, інші – на контролі процесу використання ШІ учнями [3]. Водночас саме STEM-освіта має потенціал для подолання цієї суперечності через орієнтацію на практичний результат – розв'язану задачу, працюючу модель, програму або пристрій. Це створює підґрунтя для розроблення методик, у яких використання ШІ розглядається як інструмент підтримки формування і розвитку інженерного мислення, а не як загроза уніфікації навчальній діяльності.

3. Етичні та соціально-педагогічні проблеми.

Інтеграція ШІ в освітній процес також породжує низку етичних та соціально-педагогічних викликів. Зокрема, це стосується питань академічної доброчесності, залежності від використання технологій та ризику зниження якості мислення учнів. Ті, хто вчать, часто використовують ШІ для швидкого отримання відповідей чи готових рішень, що може стимулювати «шаблонне» мислення і знижувати мотивацію до самостійної роботи. Учителю може стикатися з тим, що використання ШІ може негативно впливати на пізнавальну активність учнів і таким чином послаблювати розвиток критичного мислення – однієї з базових компетентностей STEM-освіти.

Етичні проблеми пов'язані з питаннями академічної доброчесності, відповідальності за результати роботи інтелектуалізованих систем, прозорості алгоритмів і захисту персональних даних. Використання ШІ потребує розуміння меж його застосування, критичної оцінки результатів і усвідомлення відповідальності за прийняті рішення.

4. Організаційно-інфраструктурні проблеми.

Не менш важливою є група організаційно-інфраструктурних проблем, що безпосередньо впливають на здатність учителя інтегрувати ШІ у навчальний процес. До них належать обмежений доступ до сучасних технологій, нестача якісного інтернет-зв'язку в окремих закладах освіти, брак належної технічної підтримки та ресурсів. Ці фактори

створюють так званий «цифровий розрив» між потенційними можливостями використання технологій і реальною практичною спроможністю до їх застосування в освітньому процесі.

Організаційні бар'єри також можуть полягати в недостатній системній підтримці з боку адміністрації та керівних структур освіти, а також у недостатній увазі до організації науково-методичного супроводу професійного розвитку вчителів.

Організаційно-технологічні проблеми охоплюють питання матеріально-технічного забезпечення, доступу до інтелектуальних інструментів, інтеграції ІІІ в наявну цифрову інфраструктуру закладів освіти. Для STEM-освіти ці проблеми ускладнюються необхідністю поєднання програмних, апаратних і мережевих рішень, а також забезпечення безперервної роботи з даними й моделями.

Важливою проблемою є також організація навчального процесу в умовах використання ІІІ: визначення місця інтелектуальних інструментів у структурі занять, форм контролю та оцінювання результатів навчання, а також забезпечення педагогічної доцільності їх використання.

5. Психолого-педагогічні та соціо-культурні проблеми.

Окремою групою викликів є психолого-педагогічні та культурні аспекти, що проявляються у ставленні вчителів до використання ІІІ – від побоювання втратити професійну значущість до страху перед новизною та технологічною невизначеністю.

Психолого-педагогічний вимір проблеми пов'язаний із процесами професійної адаптації вчителів і учнів до нових умов навчальної діяльності. Активне впровадження штучного інтелекту може супроводжуватися відчуттям втрати контролю над навчальним процесом, зниженням упевненості у власній професійній спроможності та зростанням когнітивного навантаження.

Для STEM-освіти ці проблеми мають подвійний характер. З одного боку, технічна спрямованість навчання та орієнтація на результат можуть зменшувати тривожність, пов'язану з використанням ІІІ. З іншого – високі вимоги до точності, логічності та відповідальності результатів посилюють страх помилок і невизначеності. У цьому контексті важливою педагогічною проблемою є формування позитивного ставлення до ІІІ як до інструменту підтримки, а не конкурента професійної діяльності вчителя.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, у результаті визначено п'ять ключових груп проблем щодо використання ІІІ в STEM-освіті. Методологічні проблеми охоплюють слабе усвідомлення педагогами концептуальних підходів упровадження ІІІ, що пов'язані із радикальною зміною освітньої парадигми, трансформацією ролі вчителя, реалізацією принципів відкритої науки та освіти на новому рівні завдяки високо-технологічній інфраструктурі та проривним цифровим технологіям. Науково-методичні проблеми виникають через брак науково-методичного супроводу ефективного використання інструментів ІІІ, відсутність навчальних матеріалів нового типу, орієнтованих на використання ІІІ і практичних сценаріїв інтеграції, методик використання інтелектуалізованих цифрових технологій, а також фрагментарність впровадження цифрових рішень у навчальні предмети і дисципліни. Етичні та

соціально-педагогічні проблеми пов'язані з питаннями академічної доброчесності, залежності від технологій та ризику зниження якості мислення учнів. Організаційно-інфраструктурні проблеми охоплюють обмежений доступ учасників освітнього процесу до сучасних технологій, брак належної технічної і технологічної підтримки та недостатню системну підтримку з боку адміністрації, а також брак якісних програм підвищення кваліфікації педагогів щодо застосування ІІІ. Психолого-педагогічні проблеми пов'язані не лише з усвідомленням технологічних змін і пошуком нових підходів або побоюванням втрати професійної значущості, а й із потребою педагогів адаптуватися до нового цифрового суспільства, де високі технології формують нові способи мислення, навчання та соціальної взаємодії.

У результаті виконано систематизацію та класифікацію проблем у зазначених групах, що дозволяє окреслити базу для розробки методик та практичних підходів підвищення компетентності вчителів у сфері ІІІ. Отримані результати слугуватимуть основою для подальшого визначення способів вирішення проблем та апробації інструментів інтеграції ІІІ в STEM-освіту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): розпорядження Кабінету Міністрів України № 960-р від 5 серпня 2020 р. Київ, Україна. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80> (дата звернення: 09.02.2026).
2. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025–2027 роках: розпорядження Кабінету Міністрів України № 1351-р від 31 грудня 2024 р. Київ, Україна. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text> (дата звернення: 09.02.2026).
3. Проектування відкритого освітнього середовища з елементами штучного інтелекту для професійного розвитку вчителів : методичний посібник / В. М. Барладим, А. В. Бруяк, М. А. Бугаєнко, О. О. Гриб'юк, В. В. Коваленко, М. В. Мар'єнко, В. В. Осадчий, С. О. Семеріков, С. М. Тукало, М. П. Шишкіна, А. В. Яцишин ; за ред. М. П. Шишкіної, В. В. Коваленко. Київ : ІІО НАПН України, 2025. 180 с. ISBN 978-617-8330-49-1. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746977> (дата звернення: 09.02.2026).
4. AI in STEM Teacher Education: Inquiry into Capabilities of an Emerging Technology. *International Journal of Technology in Education and Science*. 2025. Vol. 9, № 4. P. 597–618. DOI : 10.46328/ijtes.5105.
5. Alkubaisi M. Exploring teachers' perceptions of integrating artificial intelligence (AI) in STEM education using the TPACK framework: an exploratory case study. *Discover Artificial Intelligence*. 2025. Vol. 5. P. 266. DOI: 10.1007/s44163-025-00522-3.
6. Hill K. The professors are using ChatGPT, and some students aren't happy about it. *The New York Times*. 2025. URL : <https://www.nytimes.com/2025/05/14/technology/chatgpt-college-professors.html> (дата звернення: 09.02.2026).
7. Li S., Zeng C., Liu H. et al. A meta-analysis of AI-enabled personalized STEM education in schools. *International Journal of STEM Education*. 2025. Vol. 12. P. 58. DOI: 10.1186/s40594-025-00566-y.
8. 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.
9. 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.

10. 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.

11. Utami I. Q. et al. 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.

12. Vera J. L. d., Castulo N. J., Sebial S. C. L. et al. Integrating AI in STEM education: exploring future STEM competencies of pre-service science teachers in the Philippines. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 2025. Vol. 7. P. 22. DOI: 10.1186/s43031-025-00143-x.

13. Wang J., Fan W. The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2025. Vol. 12. № 1. P. 1–21.

14. World Economic Forum. The Future of Jobs Report 2023. Cologny/Geneva, Switzerland: World Economic Forum. 2023. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf (дата звернення: 09.02.2026).

REFERENCES

1. Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [On approval of the Concept for the development of natural and mathematical education (STEM education)]. (2020). Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 960-r vid 5 serpnia 2020 r. Kyiv, Ukraina. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80> (data zvernennia: 09.02.2026). [in Ukrainian]

2. Pro skhvalennia Stratehii tsyfrovoho rozvytku innovatsiinoi diialnosti Ukrainy na period do 2030 roku ta zatverdzhennia operatsiinoho planu zakhodiv z yii realizatsii u 2025–2027 rokakh [On approval of the Strategy for digital development of innovative activity of Ukraine until 2030 and approval of the operational action plan for its implementation in 2025–2027]. (2024). rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1351-r vid 31 hrudnia 2024 r. Kyiv, Ukraina. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-%D1%80#Text> (data zvernennia: 09.02.2026). [in Ukrainian]

3. Barladym, V. M., Bruiak, A. V., Buhaienko, M. A., Hrybiuk, O. O., Kovalenko, V. V., Marienko, M. V., Osadchyi, V. V., Semerikov, S. O., Tukalo, S. M., Shyshkina, M. P., & Yatsyshyn, A. V. (2025). Proiektuvannia vidkrytoho osvitnoho seredovyshcha z elementamy shtuchnoho intelektu dlia profesiinoho rozvytku vchyteliv [Designing an open educational environment with artificial intelligence elements for teachers' professional development]. Kyiv: Institute of Digitalisation of Education of the NAES of Ukraine. [in Ukrainian]

4. AI in STEM Teacher Education: Inquiry into Capabilities of an Emerging Technology. (2025). *International Journal of Technology in Education and Science*. 9(4). P. 597–618. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.5105> [in English]

5. Alkubaisi, M. (2025). Exploring teachers' perceptions of integrating artificial intelligence (AI) in STEM education using the TPACK framework: an exploratory case study. *Discover Artificial Intelligence*. 5. P. 266. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44163-025-00522-3>

6. Hill, K. (2025). The professors are using ChatGPT, and some students aren't happy about it. *The New York Times*. URL: <https://www.nytimes.com/2025/05/14/technology/chatgpt-college-professors.html> [in English]

7. Li, S., Zeng, C., Liu, H., et al. (2025). A meta-analysis of AI-enabled personalized STEM education in schools. *International Journal of STEM Education*, 12. P. 58. DOI: <https://doi.org/10.1186/s40594-025-00566-y> [in English]

8. 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. P. 137–161. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6> [in English]

9. 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]

10. 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]

11. Utami, I. Q., et al. (2022). Teacher's acceptance toward cloud-based learning technology in Covid-19 pandemic era. *Journal of Computers in Education*. 9(4). P. 571–586. DOI: <https://doi.org/10.1007/40692-021-00214-8> [in English]

12. Vera, J. L. d., Castulo, N. J., Sebial, S. C. L., et al. (2025). Integrating AI in STEM education: exploring future STEM competencies of pre-service science teachers in the Philippines. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*. 7. P. 22. DOI: <https://doi.org/10.1186/s43031-025-00143-x> [in English]

13. Wang, J., & Fan, W. (2025). The effect of ChatGPT on students' learning performance, learning perception, and higher-order thinking: insights from a meta-analysis. *Humanities and Social Sciences Communications*. 12(1). P. 1–21. [in English]

14. World Economic Forum. (2023). The Future of Jobs Report 2023. Cologny/Geneva: World Economic Forum. URL: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШИШКІНА Марія – доктор педагогічних наук, старший дослідник, завідувач 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

SHYSHKINA Mariya – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Chief 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 07.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 20.03.2026 р.

УДК 378.147:811.111:69-051

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-119-125

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

АНДРОЩУК Катерина –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3738-8566>

e-mail: katja11landros4uk@gmail.com

АДАПТАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗВО ДО ІНТЕГРАЦІЇ АВТЕНТИЧНИХ РЕСУРСІВ У ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-БУДІВЕЛЬНИКІВ

У статті розглянуто проблему адаптації освітнього середовища закладу вищої освіти до інтеграції автентичних англомовних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами у вищій технічній освіті України, потребами повоєнної відбудови, цифровізацією будівельної галузі та активною інтеграцією у міжнародний професійний простір, що підвищує вимоги до рівня іношомовної професійної компетентності фахівців. Обґрунтовано необхідність переходу від традиційного мовного навчання до професійно орієнтованої моделі підготовки, заснованої на системному використанні автентичних матеріалів: міжнародних стандартів (ISO, EN, ASTM), технічної документації, BIM-моделей, інструкцій до обладнання, професійних звітів і відеоресурсів.

Метою статті визначено теоретичне обґрунтування та практичний аналіз стратегій адаптації освітнього середовища ЗВО до інтеграції автентичних ресурсів у систему іношомовної підготовки майбутніх інженерів-будівельників. У роботі проаналізовано сучасні наукові підходи до розвитку професійної іношомовної компетентності студентів технічних спеціальностей, окреслено потенціал ESP, CLIL та цифрових освітніх технологій у модернізації змісту навчання. Визначено методологічну основу інтеграції автентичних матеріалів, що охоплює компетентнісний, комунікативний, діяльнісний і контекстний підходи, які забезпечують формування здатності студентів до роботи з реальними професійними текстами та комунікативними ситуаціями.

У статті запропоновано комплекс стратегій адаптації освітнього середовища: створення структурованих цифрових бібліотек автентичних матеріалів; розроблення лінгвістично-професійних модулів, інтегрованих із фаховими дисциплінами; оновлення навчальних планів шляхом упровадження курсів ESP і міждисциплінарної співпраці викладачів. Доведено, що системна трансформація освітнього простору забезпечує підвищення мотивації студентів, розвиток критичного мислення, формування професійної термінологічної компетентності та готовності до діяльності в міжнародному будівельному середовищі, а відтак є необхідною умовою формування конкурентоспроможного інженера-будівельника, здатного ефективно здійснювати професійну комунікацію англійською мовою в умовах глобалізованого ринку праці.

Ключові слова: середовище; автентичні ресурси; професійна іношомовна компетентність; інженери-будівельники; цифровізація освіти; ESP; міждисциплінарна інтеграція; компетентнісний підхід.

ANDROSHCHUK Kateryna –

Postgraduate Student at the Department

of Pedagogy and Educational Management

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3738-8566>

e-mail: katja111andros4uk@gmail.com

ADAPTING THE HIGHER EDUCATION ENVIRONMENT FOR THE INTEGRATION OF AUTHENTIC RESOURCES IN CIVIL ENGINEERING EDUCATION

The article addresses the problem of adapting the educational environment of a higher education institution to the integration of authentic English-language resources into the professional training of future civil engineers. The relevance of the study is determined by the transformational processes in higher technical education in Ukraine, the needs of post-war reconstruction, the digitalization of the construction industry, and active integration into the international professional space, which increases the requirements for the level of foreign language professional competence of specialists. The necessity of transitioning from traditional language instruction to a professionally oriented training model based on the systematic use of authentic materials – international standards (ISO, EN, ASTM), technical documentation, BIM models, equipment manuals, professional reports, and video resources – is substantiated.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification and practical analysis of strategies for adapting the educational environment of higher education institutions to the integration of authentic resources into the system of foreign language training of future civil engineers. The paper analyzes contemporary scientific approaches to the development of professional foreign language competence among students of technical specialties and outlines the potential of ESP, CLIL, and digital educational technologies in modernizing the content of instruction. The methodological foundation for integrating authentic materials is defined, encompassing competency-based, communicative, activity-based, and contextual approaches that ensure the development of students' ability to work with real professional texts and communicative situations.

The article proposes a set of strategies for adapting the educational environment, including the creation of structured digital libraries of authentic materials; the development of linguistic and professional modules integrated with specialized disciplines; and the updating of curricula through the implementation of ESP courses and interdisciplinary cooperation between language and subject teachers. It is proven that the systematic transformation of the educational environment enhances students' motivation, fosters critical thinking, develops professional terminological competence, and ensures readiness for professional activity in the international construction sector. Consequently, such adaptation is a necessary condition for training a competitive civil engineer capable of effective professional communication in English within the global labor market.

Key words: educational environment; authentic resources; professional foreign language competence; civil engineers; digitalization of education; ESP; interdisciplinary integration; competency-based approach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система вищої технічної освіти України перебуває у стані глибокої трансформації, зумовленої викликами повоєнної відбудови, стрімким розвитком цифрових технологій, переходом до сталого будівництва та активною інтеграцією у міжнародний освітній і професійний простір. У цих умовах суттєво зростають вимоги до професійної підготовки інженерів-будівельників, які мають бути здатними працювати з інноваційними матеріалами,

сучасними програмними комплексами, міжнародними стандартами та нормативною документацією.

Особливої актуальності набуває розвиток іношомовної професійної компетентності, адже значна частина сучасної технічної інформації – міжнародні будівельні стандарти (ISO, EN, ASTM), BIM-документація, інструкції до обладнання, наукові публікації – подається англійською мовою. Це вимагає переосмислення підходів до іношомовної підготовки у закладах вищої освіти та переходу від

формального мовного навчання до професійно орієнтованої комунікації.

Одним із ефективних шляхів модернізації навчального процесу є інтеграція **автентичних ресурсів** – матеріалів, створених для реальних професійних цілей. Водночас використання таких ресурсів потребує відповідної адаптації освітнього середовища ЗВО, що визначає актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика адаптації освітнього середовища закладів вищої освіти до інтеграції автентичних іншомовних ресурсів у професійну підготовку майбутніх інженерів-будівельників перебуває у фокусі сучасних наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Особливу увагу в науковому дискурсі останніх років приділено питанням розвитку професійної іншомовної компетентності студентів технічних спеціальностей, цифровізації освітнього простору, впровадженню контекстного та компетентнісного підходів у мовну підготовку.

Значний внесок у розвиток проблеми зроблено зарубіжними науковцями. Так, у працях D. Douglas, K. Hyland, A. Laurence, B. Paltridge акцентується увага на жанровому підході в ESP-навчанні, що передбачає роботу з автентичними текстами конкретної професійної сфери [4; 6]. Їхні дослідження доводять, що системне залучення автентичних ресурсів підвищує мотивацію студентів технічних спеціальностей [7], формує навички критичного читання та професійної інтерпретації іншомовної інформації [8].

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із цифровізацією освітнього середовища ЗВО. У роботах M. Bond, O. Zawacki-Richter, M. Nichols, а також у звітах Європейської комісії (Digital Education Action Plan, 2021–2027) наголошується, що ефективна інтеграція автентичних ресурсів можлива лише за умови створення цифрового насиченого освітнього простору [2; 5]. Йдеться про використання електронних платформ, онлайн-бібліотек, відкритих освітніх ресурсів, професійних інженерних баз даних та спеціалізованого програмного забезпечення, з яким майбутні інженери працюватимуть у реальній професійній діяльності.

У контексті інженерно-будівельної освіти актуальними є дослідження, присвячені міждисциплінарній інтеграції. У працях J. Masago, A. Arnó-Macià, R. Breeze обґрунтовано доцільність поєднання іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами (CLIL, EMI), що забезпечує природне включення автентичних англомовних джерел у навчальний процес [1; 3]. Для майбутніх інженерів-будівельників це означає роботу з англомовними стандартами (ISO, Eurocode), інструкціями до будівельних матеріалів, проєктною документацією та технічними звітами.

У працях українських дослідників (Н. Білан, Т. Герасимчук, І. Гладкої, Т. Гончарової, Г. Зеленіна, Є. Костик, І. Озарчук) наголошується на необхідності переходу від традиційного вивчення іноземної мови до її використання як інструменту професійної діяльності. У їхніх працях доведено ефективність проєктних технологій [11], інформаційно-комунікаційних засобів [12] і системної роботи з автентичними матеріалами для формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю [13; 14]. Дослідники підкреслюють важливість добору змісту навчання відповідно до

спеціальності, поетапної організації роботи з автентичними текстами, використання мультимедійних і цифрових ресурсів, що наближують навчальний процес до реальних умов професійної діяльності.

Разом із тим аналіз наукових публікацій засвідчує наявність низки невирішених аспектів. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються педагогічні умови системної адаптації освітнього середовища ЗВО до використання автентичних ресурсів саме у підготовці інженерів-будівельників. Більшість наявних праць мають загальнотехнічний або лінгводидактичний характер і не враховують специфіку будівельної галузі, вимоги повосенної відбудови, а також потребу формування готовності студентів до самостійної роботи з іншомовними джерелами в професійній діяльності.

Таким чином, аналіз сучасних досліджень підтверджує актуальність проблеми адаптації освітнього середовища ЗВО до інтеграції автентичних англомовних ресурсів та засвідчує необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної іншомовної компетентності майбутніх інженерів-будівельників.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов та визначення ефективних стратегій адаптації освітнього середовища закладів вищої освіти до системної інтеграції автентичних англомовних ресурсів у процес професійної підготовки майбутніх інженерів-будівельників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітнє середовище закладу вищої освіти розглядається як цілісна система педагогічних, інформаційних, цифрових і соціокультурних умов, що забезпечують реалізацію освітнього процесу та формування професійних компетентностей здобувачів освіти. У сучасних умовах воно набуває відкритого, інтегративного характеру та активно взаємодіє з глобальним освітнім і професійним простором.

У контексті іншомовної професійної підготовки ключову роль відіграють автентичні ресурси, під якими розуміють тексти й матеріали, створені носіями мови для реальних комунікативних і професійних потреб, а не з дидактичною метою. Для майбутніх інженерів-будівельників такими ресурсами є технічні стандарти, проєктна документація, специфікації матеріалів, відеоінструкції, BIM-моделі, звіти міжнародних компаній, професійні журнали тощо.

Дослідження у сфері ESP (English for Specific Purposes) доводять, що використання автентичних матеріалів суттєво підвищує ефективність навчання, оскільки забезпечує безпосередній зв'язок між мовною підготовкою та майбутньою професійною діяльністю [1; 5; 9].

Автентичні ресурси сприяють формуванню професійної термінологічної компетентності, розвитку навичок читання та аналізу складних технічних текстів, засвоєнню структур професійного дискурсу, розвитку критичного мислення та інформаційної грамотності, підготовці до реальних комунікативних ситуацій у міжнародному професійному середовищі. Таким чином, вони трансформують процес вивчення мови з абстрактного в прикладний і діяльнісний.

Інтеграція автентичних матеріалів у навчальний процес підготовки майбутніх інженерів-будівельників опирається на комплекс взаємопов'язаних методологічних підходів, кожен з яких визначає специфіку добору змісту, організації діяльності та очікуваних результатів навчання.

Компетентнісний підхід орієнтований на досягнення конкретного результату – сформованості професійної іншомовної компетентності як інтегрованої якості особистості майбутнього фахівця. У контексті підготовки інженерів-будівельників це означає не лише володіння лексико-граматичними структурами, а здатність працювати з англomовною проектною документацією, міжнародними стандартами (ISO, EN), технічними специфікаціями, BIM-моделями, інструкціями до матеріалів і обладнання. Автентичні матеріали в межах цього підходу виступають засобом формування професійних умінь: аналізувати технічний текст, виокремлювати ключову інформацію, складати звіт, презентувати проєктні рішення англійською мовою. Таким чином, навчання орієнтується на кінцевий практичний результат: готовність студента до реальної професійної комунікації у міжнародному середовищі.

Комунікативний підхід передбачає використання англійської мови як інструменту професійної взаємодії. Для студентів будівельних спеціальностей це означає моделювання ситуацій, пов'язаних із міжнародною співпрацею: обговорення проєктних рішень, участь у тендерах, переговори з постачальниками матеріалів, обговорення технічних ризиків чи екологічних вимог. Автентичні ресурси (фрагменти міжнародних конференцій, приклади технічних нарад, обговорення на фахових форумах, наукові статті та сайти будівельних компаній чи заводів з виготовлення будівельної продукції) забезпечують природність мовленнєвої взаємодії [10, с. 68]. У межах комунікативного підходу акцент переноситься з формального засвоєння мовних структур на розвиток здатності ефективно досягати професійних цілей засобами мови.

Діяльнісний підхід реалізується через організацію навчання як системи професійно орієнтованих завдань. Йдеться про виконання кейсів, міні-проєктів, аналіз реальних технічних проблем, створення англomовних технічних описів або презентацій. Наприклад, студенти можуть аналізувати англomовну специфікацію будівельного матеріалу, розробляти порівняльний звіт або презентувати концепцію реконструкції об'єкта з використанням міжнародних стандартів сталого будівництва. Автентичні матеріали у цьому випадку стають основою навчальної діяльності, що максимально наближається до реальних професійних дій інженера [10, с. 69].

Контекстний підхід забезпечує моделювання умов майбутньої інженерної діяльності та формування цілісного професійного бачення. У процесі вивчення англійської мови це реалізується через створення навчальних ситуацій, що відтворюють реальні виробничі процеси: розроблення технічного проєкту, аналіз будівельного майданчика, оцінювання відповідності матеріалів міжнародним нормам, підготовка документації для міжнародного партнера. Автентичні джерела дозволяють студентам працювати з реальними жанрами професійного дискурсу: звітами, специфікаціями, тендерною документацією, технічними інструкціями. Такий підхід сприяє

формуванню професійної ідентичності та готовності до діяльності в умовах глобалізованого будівельного ринку.

Отже, поєднання компетентнісного, комунікативного, діяльнісного та контекстного підходів створює методологічну основу для системної інтеграції автентичних англomовних ресурсів у підготовку майбутніх інженерів-будівельників. Саме їхня взаємодія забезпечує перехід від формального вивчення мови до формування готовності до професійної іншомовної діяльності в реальних умовах інженерної практики.

Системна інтеграція автентичних англomовних матеріалів у підготовку майбутніх інженерів-будівельників потребує не лише методичних змін, а й комплексної трансформації освітнього середовища. Йдеться про створення інфраструктурних, організаційних і змістових умов, які забезпечують сталість і результативність використання професійно релевантних джерел у процесі формування іншомовної компетентності, адже «формування іншомовного освітнього середовища у вищій освіті невід'ємно пов'язане з наявністю відповідних ресурсів, що забезпечують доступ до іншомовних матеріалів, інтерактивних платформ та комунікаційних засобів» [15, с. 358]. Така адаптація має охоплювати цифрове забезпечення, модульну структуру навчання та оновлення навчальних планів з урахуванням сучасних тенденцій розвитку будівельної галузі та міжнародного професійного простору.

Ефективність використання автентичних ресурсів значною мірою залежить від їхньої доступності, систематизації та методичного супроводу. Саме тому одним із ключових напрямів адаптації освітнього середовища є формування структурованих цифрових бібліотек, інтегрованих у внутрішні навчальні платформи закладу вищої освіти (LMS, корпоративні хмарні сховища, репозитарії кафедр).

Змістове наповнення таких бібліотек повинно відображати реальні інформаційні потреби інженера-будівельника в умовах міжнародної професійної діяльності. До їх структури доцільно включати міжнародні стандарти та нормативні документи (ISO, EN, ASTM), що регламентують вимоги до матеріалів, конструкцій і процесів будівництва; технічну документацію провідних будівельних компаній; інструкції до обладнання та матеріалів; приклади тендерної документації; BIM-моделі та супровідні файли; навчальні й професійні відеоматеріали від компаній-розробників програмного забезпечення та галузевих організацій (Autodesk, Trimble, RICS тощо).

Принциповим є не лише накопичення матеріалів, а їх дидактична структуризація. Ресурси мають бути класифіковані за тематичними напрямками (конструкції, геотехніка, управління проєктами, екологічне будівництво), видами професійної діяльності (проектування, технічний нагляд, кошторисна справа, аудит якості) та рівнями мовної складності. Доцільним є впровадження системи маркування матеріалів за рівнями володіння мовою (B1–C1), а також за типами мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмова комунікація, презентація).

Цифрова бібліотека має виконувати не лише інформаційну, а й методичну функцію: супроводжуватися рекомендаціями щодо використання матеріалів, прикладами завдань, глосаріями, тестовими інструментами для самоконтролю. У такому

форматі вона перетворюється на інтегроване освітнє середовище, яке сприяє формуванню навичок самостійної роботи з професійною англомовною інформацією, яка є однією з ключових компетентностей сучасного інженера.

Наступною стратегією адаптації є розроблення лінгвістично-професійних модулів, що інтегрують мовний і фаховий компоненти в єдину дидактичну систему. Такий підхід дозволяє уникнути фрагментарності навчання та забезпечує цілісність формування професійної комунікативної компетентності.

Прикладами модулів можуть бути: *Building Site Safety, Reinforced Concrete Structures, Green Building Technologies, BIM Documentation and Digital Tools*. Кожен із них орієнтований на конкретний сегмент професійної діяльності та поєднує роботу з автентичними джерелами, термінологічним апаратом і практичними завданнями.

Типова структура модуля передбачає послідовний перехід від сприйняття автентичного матеріалу до його активного застосування у професійній діяльності:

1. Аналіз автентичного тексту, відео або технічного документа;
2. Опрацювання термінологічного блоку (формування глосарію, виявлення словотвірних моделей, аналіз професійних колокацій);
3. Виконання практичних завдань (кейс-аналіз, заповнення форм, складання технічного звіту, підготовка інструкції);
4. Реалізація мініпроєкту, що моделює реальну професійну ситуацію (презентація проєкту реконструкції, оцінка ризиків на будмайданчику, створення фрагмента BIM-документації англійською мовою).

У межах такої модульної організації навчання мова функціонує не як ізольований об'єкт вивчення, а як інструмент розв'язання професійних завдань. Це сприяє формуванню інтегрованої іншомовної компетентності, що включає лінгвістичний, дискурсивний, стратегічний і соціокультурний компоненти. Водночас модульний формат забезпечує гнучкість і можливість оновлення змісту відповідно до змін у галузі будівництва та технологій.

Системні зміни неможливі без оновлення навчальних планів і програм. Адаптація передбачає інтеграцію курсів English for Specific Purposes (ESP) на старших курсах бакалаврату та в магістратурі, коли студенти вже володіють базовими фаховими знаннями і здатні працювати з автентичними джерелами підвищеної складності. Такі курси мають бути спрямовані на розвиток умінь професійної комунікації: підготовку технічної документації, участь у міжнародних проєктах, ведення ділового листування, представлення результатів досліджень.

Доцільним є також створення вибіркового дисциплін, побудованих повністю на автентичних матеріалах, наприклад: «Англомовна технічна документація у будівництві», «Міжнародні стандарти сталого будівництва», «BIM-комунікація в міжнародних проєктах». Такі курси можуть реалізовуватися у форматі міждисциплінарних модулів із залученням викладачів профільних кафедр.

Особливо важливою є міжкафедральна співпраця викладачів іноземних мов і фахових дисциплін. Спільне планування навчальних тем, узгодження термінологічної бази, розроблення інтегрованих

завдань і проєктів забезпечують узгодженість змісту та підвищують його практичну цінність. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям інтегрованого навчання (CLIL) та сприяє формуванню у студентів цілісного професійного світогляду.

Отже, адаптація освітнього середовища в умовах інтеграції автентичних матеріалів є багатовимірним процесом, що охоплює цифрову інфраструктуру, змістову організацію навчання та структурні зміни в навчальних планах. Реалізація зазначених стратегій створює передумови для формування конкурентоспроможного інженера-будівельника, здатного ефективно функціонувати у глобалізованому професійному просторі та здійснювати професійну комунікацію англійською мовою на високому рівні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті дослідження встановлено, що ефективна інтеграція автентичних англомовних ресурсів у підготовку майбутніх інженерів-будівельників можлива за умови комплексної адаптації освітнього середовища, яка охоплює цифровий, змістовий та організаційний компоненти.

Обґрунтовано, що ключовими напрямками такої адаптації є створення структурованих цифрових бібліотек автентичних ресурсів із методичним супроводом, впровадження лінгвістично-професійних модулів, орієнтованих на реальні види інженерної діяльності, оновлення навчальних планів через інтеграцію курсів ESP та вибіркового дисциплін на основі автентичних матеріалів, а також розвиток міжкафедральної взаємодії викладачів мовних і фахових дисциплін.

Доведено, що поєднання компетентнісного, комунікативного, діяльнісного та контекстного підходів забезпечує перехід від формального вивчення мови до її використання як інструменту професійної діяльності, що сприяє формуванню іншомовної професійної компетентності, розвитку навичок роботи з технічною документацією та підготовці студентів до участі в міжнародних проєктах. Таким чином, адаптоване освітнє середовище виступає ключовою умовою підготовки конкурентоспроможного інженера-будівельника, здатного ефективно функціонувати в умовах глобалізованого професійного простору.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні критеріїв оцінювання ефективності використання автентичних ресурсів, створенні типових моделей навчальних модулів для різних рівнів підготовки та емпіричній перевірці запропонованих стратегій у практиці технічних університетів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Arnó-Macià A., & Mancho-Barès G. The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*. 2015. Vol. 37. 63–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.ESP.2014.06.007>
2. Bond M., Zawacki-Richter O., & Nichols M. Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology. *British Journal of Educational Technology*. 2019. 50(1). 12–63. Wiley. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12730>
3. Breeze R., & Sancho Guinda, C. Essential competencies for English-medium University Teaching. Cham: Springer. 2017. 233 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6>

4. Douglas, D. Understanding Language Testing (1st ed.). London: Routledge. 2014. 176 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203776339>
5. European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 2021. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1>
6. Hyland K. *Second Language Writing*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
7. Laurence A. *Introducing English for Specific Purposes*. London: Routledge. 2018. 209 p. <https://doi.org/10.4000/asp.7251>
8. Macaro E. & Sahan K. & Rose H. The profiles of English medium instruction teachers in higher education. *International Journal of Applied Linguistics*. 2021. 31. 458–474. URL: <https://centaur.reading.ac.uk/103137/1/Profiling%20EMI%20teachers%20author%20version.pdf>
9. Paltridge B., & Starfield S. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Hoboken: Wiley Blackwell. 2013. URL: https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG516/Downloads/The_Handbook_of_English_for_Specific_Pur.pdf
10. Андрощук К. М. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі будівельної інженерії: сутність, підходи та освітні практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2025. № 1(27). С. 64–77. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.64-77](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.64-77)
11. Білан Н. М. Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків засобами проєктних технологій у технічних університетах : дис. ... наук. ступеня д-ра філософії : 01 : 015 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль. 2022. 350 арк. URL : <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27682>.
12. Герасимчук Т. В. Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі за допомогою інформаційних технологій. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 4. 2018. С. 258–264. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/415629.pdf>
13. Гладка І. А. Сучасні технології роботи з автентичними навчальними матеріалами на практичних заняттях з англійської мови. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 150. С. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.07>.
14. Зеленін Г. Система роботи з автентичними матеріалами у процесі викладання англійської мови майбутнім інженерам-педагогам. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2019. № 62. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2019-62-53-59>
15. Озарчук І., Костик Є. Формування іншомовного освітнього середовища в умовах ЗВО. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 73. том 2. С. 356–362. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-55>

REFERENCES

1. Arnó-Macià, A., & Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*. №37. P. 63–73. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.ESP.2014.06.007> [in English]
2. Bond, M., Zawacki-Richter, O., & Nichols, M. (2019). Revisiting five decades of educational technology research: A content and authorship analysis of the British Journal of Educational Technology. 50(1). P. 12–63. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjet.12730> [in English]
3. Breeze, R., & Sancho Guinda, C. (2017). *Essential competencies for English-medium university teaching*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40956-6> [in English]
4. Douglas, D. (2014). *Understanding language testing* (1st ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203776339> [in English]
5. European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan 2021–2027*. Publications Office of the European

- Union. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33b83a7a-ddf9-11ed-a05c-01aa75ed71a1> [in English]
6. Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251> [in English]
7. Laurence, A. (2018). *Introducing English for specific purposes*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4000/asp.7251> [in English]
8. Macaro, E., Sahan, K., & Rose, H. (2021). The profiles of English medium instruction teachers in higher education. *International Journal of Applied Linguistics*. №31. Pp. 458–474. URL: <https://centaur.reading.ac.uk/103137/1/Profiling%20EMI%20teachers%20author%20version.pdf> [in English]
9. Paltridge, B., & Starfield, S. (2013). *The handbook of English for specific purposes*. Wiley-Blackwell. URL: https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG516/Downloads/The_Handbook_of_English_for_Specific_Pur.pdf [in English]
10. Андрощук, К. М. (2025). *Formuvannia inshomovnoi profesiinoi kompetentnosti maibutnih fakhivtsiv u haluzi budivelnnoi inzhenerii: snutnist, pidkhody ta osviti praktiky* [Formation of foreign language professional competence of future specialists in civil engineering: Essence, approaches, and educational practices]. *Osvita dorylykh: teoriia, dosvid, perspektivy*. 1(27). S. 64–77. DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.64-77](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.64-77) [in Ukrainian]
11. Bilan, N. M. (2022). *Formuvannia inshomovnoi kompetentnosti maibutnih inzheneriv-enerhetykiv zasobamy proiektnykh tekhnolohii u tekhnichnykh universytetakh* [Formation of foreign language competence of future power engineers by means of project technologies in technical universities] (Doctoral dissertation). Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/27682> . [in Ukrainian]
12. Herasymchuk, T. V. (2018). *Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi inshomovnoi kompetentnosti maibutnih fakhivtsiv avtomobilno-dorozhnoi haluzi za dopomohoiu informatsiinykh tekhnolohii* [Pedagogical conditions for forming professional foreign language competence of future specialists in the road transport industry by means of information technologies]. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii*. Seria: Pedahohichni nauky. №4. S. 258–264. URL: <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/415629.pdf>. [in Ukrainian]
13. Hladka, I. A. (2021). *Suchasni tekhnolohii roboty z avtentychnymy navchalnymy materialamy na praktychnykh zaniattiakh z anhliiskoi movy* [Modern technologies for working with authentic learning materials in English practical classes]. *Pedahohichni nauky*. 150. S. 77–86. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-npu-150.2021.07> [in Ukrainian]
14. Zelenin, H. (2019). *Systema roboty z avtentychnymy materialamy u protsesi vykladannia anhliiskoi movy maibutnim inzheneram-pedahoham* [System of working with authentic materials in teaching English to future engineer-teachers]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. №62. DOI: <https://doi.org/10.32820/2074-8922-2019-62-53-59> [in Ukrainian]
15. Ozarchuk, I., & Kostyk, Ye. (2024). *Formuvannia inshomovnoho osvithnoho seredovyscha v umovakh ZVO* [Formation of a foreign language educational environment in higher education institutions]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 73(2). S. 356–362. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-55> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АНДРОЩУК Катерина – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; викладач кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету.

Наукові інтереси: методика викладання іноземної мови, англомовні автентичні матеріали текстового формату, іншомовна підготовка майбутніх інженерів-будівельників.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ANDROSHCHUK Kateryna – Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Educational Management Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: foreign language teaching methodology, English-language authentic materials in text format, foreign language training of future civil engineers.

Стаття надійшла до редакції 08.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 21.03.2026 р.

УДК 378.147:74

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-125-130

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БЕРИНЕЦЬ Володимир –

аспірант, викладач кафедри рисунку

Закарпатської академії мистецтв

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0986-4865>

e-mail: Berynets952@proton.me

ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «СКЕТЧІНГ ДЛЯ ДИЗАЙНЕРІВ» У МИСТЕЦЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ В ЄВРОПІ ТА УКРАЇНІ

У статті здійснено комплексний порівняльний аналіз сучасних методик викладання дисципліни «Скетчинг для дизайнерів» у провідних мистецьких закладах вищої освіти Європи (Royal College of Art, Central Saint Martins, Politecnico di Milano, Aalto University) та України з метою розробки науково обґрунтованої моделі її впровадження у вітчизняну дизайн-освіту.

Дослідження охоплює період з 2015 по 2025 рік та базується на методах теоретичного аналізу, порівняння, систематизації та педагогічного моделювання. Актуальність дослідження зумовлена стратегічною роллю дизайну в інноваційному розвитку, євроінтеграційними процесами України в рамках Болонського процесу та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців в умовах цифрової трансформації креативних індустрій. Виявлено суттєве відставання українських ЗВО через переважання академічного рисунку (80-90% навчального часу), обмежене використання цифрових інструментів, нестачу технічного забезпечення, консерватизму системи оцінювання та відсутність системної інтеграції скетчингу у проєктні дисципліни. Це призводить до невідповідності компетенцій випускників вимогам сучасного ринку праці та міжнародним стандартам.

На прикладі НАОМА проаналізовано поточний стан: скетчинг реалізується переважно в рамках ОПП «Анімаційний рисунок» через дисципліну «Sketching / Storyboard» з фокусом на традиційних техніках та елементами сторібордингу, тоді як цифрові інструменти задаються фрагментарно. Запропоновано гібридну модель впровадження з поступовим збільшенням цифрової складової дисципліни (від 30% на перших-других курсах до 60-70% на старших курсах), обов'язковою інтеграцією у проєктні завдання (>30%), впровадженням системи регулярних «crits» та портфоліо-оцінювання, використанням доступних хмарних інструментів (Krita, Inkscape, Miro, FigJam), систематичним підвищенням кваліфікації викладачів через онлайн-курси та стажування, розвитком партнерства з індустрією через спільні проєкти та гостьові лекції.

Модель адаптовано до умов воєнного стану через гібридні формати навчання, дистанційні платформи та елементи арт-терапії для психологічної підтримки здобувачів освіти. Реалізація запропонованих заходів дозволить гармонізувати українську дизайн-освіту з європейськими стандартами, підвищити конкурентоспроможність випускників на глобальному ринку, забезпечити їхню готовність до роботи в умовах швидких технологічних змін та сприяти розвитку креативної економіки України в контексті післявоєнної відбудови та євроінтеграції.

Ключові слова: скетчинг, дизайн-освіта, гібридна модель, європейський досвід, українські ЗВО, цифрові інструменти, crits, портфоліо, інтеграція в проєктні дисципліни, НАОМА, анімаційний рисунок, сторіборд, євроінтеграція, креативна економіка, воєнний стан.

BERYNETS Volodymyr –

postgraduate student, lecturer at the Department of Drawing Transcarpathian Academy of Arts

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-0986-4865>

e-mail: Berynets952@proton.me

IMPLEMENTATION OF THE DISCIPLINE «SKETCHING FOR DESIGNERS» IN ART HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN EUROPE AND UKRAINE

This article presents a comprehensive comparative analysis of modern teaching methods for the discipline "Sketching for Designers" in leading art higher education institutions of Europe (Royal College of Art, Central Saint Martins, Politecnico di Milano, Aalto University) and Ukraine, aiming to develop a scientifically grounded model for its implementation within Ukrainian design education.

The research covers the period from 2015 to 2025 and is based on methods of theoretical analysis, comparison, systematization, and pedagogical modeling. The relevance of the research is driven by the strategic role of design in innovative development, Ukraine's European integration processes within the Bologna Process, and the necessity of training competitive specialists amid the digital transformation of creative industries. A significant lag in Ukrainian HEIs was identified due to the prevalence of academic drawing (80–90% of curriculum time), limited use of digital tools, lack of technical equipment, the conservative nature of the evaluation system, and the absence of systematic integration of sketching into project-based disciplines. This leads to a mismatch between graduates' competencies and the requirements of the modern labor market and international standards.

Using NAOMA as a case study, the current state was analyzed: sketching is implemented primarily within the Educational and Professional Program "Animation Drawing" through the discipline "Sketching / Storyboard", focusing on traditional techniques and storyboard elements, while digital tools are mentioned sporadically. A hybrid implementation model is proposed, featuring a gradual increase of the discipline's digital component (from 30% in the first and second years to 60-70% in senior years), mandatory integration into project assignments (>30%), implementation of a system of regular "crits" and portfolio-oriented assessment, utilization of accessible cloud

tools (Krita, Inkscape, Miro, FigJam), systematic faculty development through online courses and internships, and development of industry partnerships through joint projects and guest lectures.

The model is adapted to martial law conditions through hybrid learning formats, distance platforms, and art therapy elements for the psychological support of students. Implementation of the proposed measures will enable the harmonization of Ukrainian design education with European standards, enhance graduate competitiveness in the global market, ensure their readiness to work amid rapid technological changes, and contribute to the development of Ukraine's creative economy in the context of post-war recovery and European integration.

Key words: sketching, design education, hybrid model, European experience, Ukrainian HEIs, digital tools, crits, portfolio, integration into project disciplines, NAOMA, animation drawing, storyboard, European integration, creative economy, martial law.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному світі дизайн є стратегічним драйвером інновацій та сталого розвитку. За даними Bureau of European Design Associations (BEDA), дизайн об'єднує понад 50 організацій з 27 країн Європи та визнається ключовим фактором економічного зростання [1]. Якісна дизайн-освіта критично важлива для підготовки конкурентоспроможних фахівців.

Україна в рамках євроінтеграції та Болонського процесу (з 2005 р.) гармонізує вищу освіту з Європейським простором вищої освіти (EHEA), однак реформи в мистецькій освіті відбуваються нерівномірно [8; 9]. Особливо це стосується підготовки дизайнерів, де швидкі технологічні зміни випереджають оновлення програм.

Скетчинг є фундаментальною компетенцією дизайнерів, що поєднує традиційні та цифрові техніки для візуалізації ідей, ітерацій та комунікації. Проблема полягає в значному відставанні української мистецької освіти від європейських стандартів у впровадженні сучасних (гібридних) методик викладання скетчингу. Провідні європейські університети вже інтегрували баланс традиційного та цифрового підходів, тоді як в Україні переважають консервативні методи, що не відповідають вимогам ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання дизайн-освіти та ролі графічних дисциплін висвітлено в працях багатьох авторів. Даниленко В. та Даниленко Л. [10] порівнюють системи освіти Великої Британії та України, наголошуючи на практико-орієнтованості британських шкіл. Трач А., Толмач О. та Чайковська І. [11] аналізують трансформацію дизайн-освіти в Україні з урахуванням глобальних практик, підкреслюючи скетчинг як універсальну мову комунікації.

Щодо цифрових інструментів – Гіргін Каягач та Акдаж [12] доводять необхідність доповнення традиційних технік цифровими для синергетичного ефекту. Радомська В. та Понкало С. [13], Кобиларек А. та ін. [14] розглядають вплив війни на креативний контекст освіти в Україні, акцентуючи адаптацію до онлайн-форматів та технічні обмеження. В Україні Гончарук В., Бугасенко Т. та ін. [15] вказують на потребу модернізації технічної бази та компетенцій викладачів.

Проте комплексного порівняльного дослідження методик викладання саме скетчингу в європейських та українських закладах з розробкою моделі впровадження бракує – більшість робіт обмежуються загальними рекомендаціями або теоретичними аспектами.

Мета статті. Розробити науково обґрунтовану модель впровадження дисципліни «Скетчинг для дизайнерів» у мистецьких вищих навчальних закладах України на основі аналізу передового європейського досвіду та сучасних тенденцій.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасна європейська дизайн-освіта демонструє системний і послідовний підхід до викладання скетчингу як однієї з ключових професійних компетенцій дизайнера. Провідні мистецькі та технічні університети Європи інтегрують скетчинг не як ізольовану графічну дисципліну, а як наскрізний інструмент, що пронизує весь цикл проєктної діяльності – від генерації концепцій до презентації та комунікації з виробництвом і клієнтами. Цей підхід ґрунтується на гібридній моделі, що поєднує традиційні аналогові техніки з цифровими інструментами, забезпечуючи одночасно розвиток фундаментальних навичок і відповідність вимогам сучасної креативної індустрії.

У Великій Британії, де дизайн-освіта традиційно орієнтована на практико-орієнтоване навчання, скетчинг посідає центральне місце в програмах таких закладів, як Royal College of Art та Central Saint Martins (University of the Arts London). Навчальний процес побудовано на принципі «learning by doing», коли студенти з перших тижнів занурюються в інтенсивну проєктну діяльність [10; 17; 18]. Важливим елементом методології є регулярні «crits» – структуровані групові обговорення робіт, під час яких студенти презентують свої скетчі, отримують конструктивну критику від викладачів і одногрупників, вчаться аргументувати дизайнерські рішення та розвивати візуальну грамотність [7]. Такий формат сприяє формуванню не лише технічних навичок, а й критичного мислення, вміння працювати в команді та адаптувати ідеї до зворотного зв'язку (Рис. 1). Водночас студенти заохочуються до експериментів з різними медіа: від швидких маркерних скетчів на папері до цифрових малюнків на планшетах, що дозволяє кожному знайти власний графічний голос і водночас освоїти швидку ітерацію ідей [17; 18].

В Італії Politecnico di Milano реалізує інший, але не менш ефективний підхід, де скетчинг трактується насамперед як «технічна мова промислового дизайнера» [19]. Навчальна програма має чітку ієрархічну структуру: на початкових етапах студенти опановують фундаментальні принципи побудови форми, перспективи, пропорцій та композиції за допомогою традиційних матеріалів (олівець, туш, маркери). Надалі ці навички застосовуються до спеціалізованого скетчингу конкретних типів виробів – меблів, побутової техніки, транспортних засобів тощо. Особлива увага приділяється точності та читабельності ескізів, оскільки вони мають слугувати комунікаційним мостом між дизайнером, інженером і виробником [12; 19] (Рис. 1). Такий методичний акцент на технічній точності та практичній реалізованості дозволяє випускникам швидко адаптуватися до вимог промислового дизайну, де ескіз часто стає основою для подальшого 3D-моделювання та прототипування.

Північна Європа (Фінляндія, Нідерланди) демонструє найбільш гуманістичний і міждисциплінарний

підхід. У Aalto University та TU Delft скетчинг використовується не лише для візуалізації об'єктів, а й для дослідження користувацького досвіду, побудови сервісних сценаріїв, емпатійних карт та прототипування взаємодій [16]. Значну роль відіграють цифрові колаборативні платформи (Miro, FigJam, Mural), які дозволяють студентам одночасно працювати над скетчами в реальному часі, незалежно від місця перебування. Курси часто поєднують скетчинг з методами дизайн-мислення, емпіричними дослідженнями (спостереження, глибинні інтерв'ю) та швидким прототипуванням, що формує комплексне розуміння людського фактора в дизайні [16]. У TU Delft, зокрема, існують спеціалізовані модулі, такі як «Visualisation & Presentation» та «Sketching & Drawing for Conceptual Design», де акцент робиться на швидкості генерації варіантів і навичках візуальної комунікації в міждисциплінарних командах [16] (Рис.1).

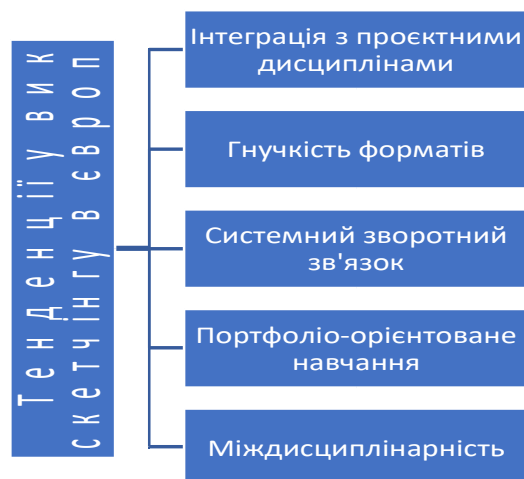


Рис. 1. Тенденції у викладанні скетчингу в європейських ЗВО [1; 7; 12; 17].

Таблиця 1.

Порівняльна характеристика методичних підходів до викладання скетчингу

Критерій	Традиційний підхід	Цифровий підхід	Гібридний підхід
Основні інструменти	Олівець, маркер, папір	Планшет, стилус, ПЗ	Комбінація обох
Акцент у навчанні	Фундаментальні навички, індивідуальний стиль	Швидкість, ітерація, інтеграція з виробництвом	Баланс фундаменту та практичної актуальності
Переваги	Розвиток моторики, емоційна глибина, тактильний досвід	Гнучкість редагування, масштабованість, колаборація	Максимальна адаптивність до різних задач
Обмеження	Обмежена можливість ітерації, складність інтеграції з цифровими процесами	Ризик шаблонності, залежність від техніки, крива навчання	Вимагає більше ресурсів та кваліфікованих викладачів
Рекомендоване застосування	Початкові етапи навчання, розвиток індивідуального стилю	Просунуті етапи, проєктна робота, професійна підготовка	Комплексна підготовка дизайнерів

Джерело: систематизовано автором на основі [4; 7; 12; 16; 17].

В Україні нормативний контекст трансформується під впливом євроінтеграції, але зберігається акцент на академічному рисунку (80-90% часу), обмежене використання цифрових інструментів [8; 9; 10; 11; 15]. Аналіз програм НАОМА, ХДАДМ, КНУТД, ЛНАМ показує консерватизм методик та ресурсні обмеження.

Системні бар'єри: нестача обладнання, кадровий дефіцит, консерватизм оцінювання, вплив воєнного стану на технічне забезпечення [10; 13; 15] (Рис. 2).



Рис. 2. Системні бар'єри у викладанні скетчингу в українських ЗВО.

Таблиця 2

Порівняльна характеристика підходів до викладання скетчингу

Параметр	Українські ЗВО	Європейські ЗВО	Наслідки розбіжності
Співвідношення традиційний/цифровий	85/15	50/50	Випускники менш готові до цифрових виробничих процесів
Інтеграція з проєктними курсами	Обмежена	Системна	Зниження практичної цінності навичок скетчингу
Система оцінювання	Технічна точність, іспити	Процес результат, портфоліо	Демотивація студентів, обмеження креативності
Доступ до обладнання	Обмежений	Повний	Нерівність у можливостях навчання
Гнучкість форматів	Низька	Висока	Складність адаптації до змінних умов

Джерело: систематизовано автором на основі [7; 10–13; 15–17; 19].

Ключові принципи ефективності (європейський досвід): баланс традиційного/цифрового, інтеграція в проєкти, портфоліо-оцінювання, гнучкість, підготовка викладачів [7; 12; 16; 17; 19] (Рис. 3).

Принцип послідовності та поступовості	Принцип зворотного зв'язку	Принцип гнучкості
Навчання повинно переходити від фундаментальних навичок (лінія, форма, перспектива) до професійного застосування в проєктній діяльності. Дослідження підтверджує, що студенти ефективніше опановують цифрові інструменти після освоєння основ традиційного скетчингу.	Регулярне конструктивне оцінювання через індивідуальні консультації, групові обговорення та письмові коментарі є критично важливим для розвитку студентів	Адаптивність до різних форматів навчання (очний, дистанційний, змішаний) та індивідуальних траєкторій студентів забезпечує інклюзивність та ефективність освітнього процесу

Рис. 3. Ключові принципи ефективності викладання скетчингу.

Розглянемо український навчальний заклад Національну академію образотворчого мистецтва і архітектури (НАОМА), в якій скетчинг впроваджується переважно в рамках нової освітньо-професійної програми «Анімаційний рисунок» (відкрита у 2024 році на кафедрі рисунка) [20; 21]. Основні приклади:

- Дисципліна «Sketching / Storyboard». Це одна з ключових навчальних дисциплін програми. Скетчинг використовується як швидкі грубі нариси, вільні ескізи та сторіборди для фіксації ідей, композиції, форми, настрою, руху та послідовності в анімації. Навички розвивають візуалізацію наративу, динаміки та кадрування [20; 21].

- Практичні заняття та демонстрації. Студенти регулярно виконують улюблені скетчі в рамках дисципліни, що фіксуються в фотозвітах та публікаціях кафедри. Акцент на швидкості виконання, спостережливості та творчій інтерпретації [20; 21].

- Інтеграція в ширші програми. На освітній програмі «Графічний дизайн» (3 курс) скетчинг може входити до вибірових компонентів (студенти обирають 21 кредит з професійно-орієнтованих дисциплін), де він застосовується в проєктній графіці та візуальній комунікації [20; 22].

Загалом у НАОМА скетчинг не є окремою обов'язковою дисципліною для всіх спеціальностей дизайну, а реалізується як спеціалізований компонент анімаційного напрямку з фокусом на традиційних техніках (швидкий рисунок, маркери, папір) та елементами сторібордингу. Цифрові інструменти згадуються рідко й фрагментарно [11; 15; 20; 22]. Це контрастує з європейським гібридним підходом, де скетчинг інтегровано в усі проєктні дисципліни з crits та цифровими платформами [7; 12; 16; 17; 19]. Виділимо пріоритетні напрямки розвитку в українських ЗВО (Рис. 4):

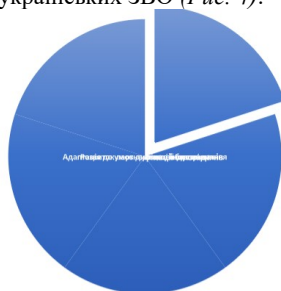


Рис. 4. Пріоритетні напрямки розвитку в українських ЗВО [5; 11; 15].

На основі вивченого європейського досвіду пропонується впроваджувати в українських ЗВО гібридну модель викладання дисципліни «Скетчинг для дизайнерів»:

- на 1-2 курсах – переважання традиційних технік (7 %) для формування базових графічних компетенцій;

- на 3-4 курсах – поступове зростання частки цифрових інструментів до 60-70 % (Procreate, Adobe Fresco, Concepts, графічні планшети);

- обов'язкова інтеграція скетчингу в усі проєктні дисципліни (не менше 30 % завдань курсових та дипломних робіт мають включати етап скетчингу);

- регулярне проведення «crits» та перехід до портфоліо, як основного інструменту підсумкового оцінювання;

- використання доступних хмарних і безкоштовних інструментів (Krita, Inkscape, Miro, FigJam) для подолання ресурсних обмежень;

- систематичне підвищення кваліфікації викладачів через онлайн-курси, стажування та партнерства з європейськими ЗВО;

- розвиток співпраці з індустрією (гостьові лекції, спільні проєкти, стажування) для актуалізації навчальних завдань.

Запропонована модель дозволить не лише наблизити українську дизайн-освіту до європейських стандартів, але й забезпечити підготовку фахівців, здатних ефективно працювати в умовах швидких технологічних змін і глобальної конкуренції.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження засвідчило, що скетчинг є фундаментальною компетенцією дизайнера, яка інтегрує візуальне мислення, креативність та професійну комунікацію, а його викладання вимагає системного підходу, що виходить за межі технічної підготовки. Європейська дизайн-освіта демонструє ефективність гібридних методик, де традиційні та цифрові техніки поєднуються комплементарно, інтегруючись у проєктну діяльність через формати «crits» та портфоліо-оцінювання. Водночас українська система мистецької освіти зберігає консервативний підхід із переважанням академічного рисунку, що створює розрив між підготовкою випускників та вимогами сучасного ринку праці.

Воєнний стан прискорив необхідність цифрової трансформації, виявивши як системні проблеми ресурсного забезпечення, так і нові можливості для впровадження гнучких форматів навчання. Запропонована модель впровадження дисципліни «Скетчинг для дизайнерів» ґрунтується на принципах поступовості, інтеграції та адаптивності, передбачаючи баланс традиційних і цифрових компонентів, об'язкову інтеграцію в проєктні дисципліни та використання доступних хмарних інструментів для подолання ресурсних обмежень.

Успішна реалізація цієї моделі вимагає системних змін на нормативному, інституційному та методичному рівнях, а також активізації міжнародної співпраці для гармонізації з європейськими стандартами. Впровадження гібридного підходу дозволить підготувати конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в умовах технологічних змін та глобальної конкуренції.

Серед перспектив подальших досліджень – лонгитюдне вивчення ефективності запропонованої моделі, порівняльний аналіз з країнами пострадянського простору, дослідження впливу штучного інтелекту на методику викладання скетчингу, а також розробка стандартизованих інструментів оцінювання компетентностей. Актуальними залишаються питання психолого-педагогічної підтримки в умовах воєнного стресу, економічної ефективності цифровізації та адаптації методики скетчингу для потреб післявоєнної відбудови України. Реалізація цих напрямів сприятиме подальшому розвитку дизайн-освіти та підвищенню конкурентоспроможності вітчизняних фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. BEDA sees design as an opportunity to drive sustainable growth and prosperity across Europe. URL: <https://beda.org/> (дата звернення: 27.02.2026).
2. Leblanc T. Sketching as a thinking process. International conference on engineering and product design education. Loughborough : Loughborough University, Design School, 2015. URL: https://www.designsociety.org/publication/38510/sketching_as_a_thinking_process (дата звернення: 27.02.2026).
3. Yilmaz A. C., Kandemir O. Visual Thinking and Sketching in Design Creativity. *Journal of Sketchle*. 2021. Vol. 1, No. 2. P. 8-13. URL: https://www.researchgate.net/publication/358276985_Visual_Thinking_and_Sketching_in_Design_Creativity (дата звернення: 27.02.2026).
4. Shevchuk K. Sketching as a tool of creativity: Transformation of methods in fashion design. *Art and Design*. 2025. No. 8 (1). P. 118-127. DOI: <https://doi.org/10.30857/2617-0272.2025.1.9>
5. Musiienko O. O. Design education in Ukraine: competency development and European integration in artistic-project training of future design professionals. *Educational Dimension*. 2025. Vol. 13. P. 257-284. DOI: <https://doi.org/10.31812/ed.1112>
6. Zhang H. A study on the visual thinking in the sketching of product design. *Insider Knowledge : DRS Learn X Design Conference / ed. by N. Börekçi, D. Koçyıldırım, F. Korkut, D. Jones*. 2019. P. 2-9. DOI: <https://doi.org/10.21606/learnxdesign.2019.10072>
7. Kennea P., Malcolm R., Siena F. L., Stewart J., Cutts A. The Power Of The Pen/Pencil: Developing A Design Sketching Syllabus To Help 1st Year Product Design Students Communicate Effectively. *DRS2024: Boston, 23-28 June / ed. by C. Gray [et al.]*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.21606/drs.2024.400>

8. European Higher Education Area (EHEA). Ukraine in the Bologna Process. 2023. URL: <https://eha.info/page-ukraine> (дата звернення: [вказіть дату]).

9. Erasmus+ Programme Ukraine. The 2005-2020 Bologna Process in Ukraine: Review Report. 2020. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NE_O_eng1.pdf (дата звернення: 27.02.2026).

10. Danylenko V., Danylenko L. Design Education in European Countries: Great Britain and Ukraine. *Journal of Visual Art and Design*. 2021. Vol. 13. No. 1. P. 75-93. DOI: <https://doi.org/10.5614/j.vad.2021.13.1.6>

11. Trach A., Tolmach O., Chaikovska I. Transforming Design Education in Ukraine: Insights from Global Best Practices. *Journal of Culture and Modernity*. 2023. Vol. 4. No. 3. DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n5p1>

12. Girgin Kayaagaç D., Akdağ G. Digital Sketching in Design Education. *Proceedings of INTED2018 Conference*. 2018. P. 3183-3188. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2018.0609>

13. Radomska V., Ponkalo S. Reflections on War in Creative Context of Design Education in Ukraine. *Journal of Education Culture and Society*. 2023. Vol. 14. No. 1. P. 551-567. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.551.567>

14. Kobylarek A., Madej M., Birova J. The Collapse of the Ethics of the Public Sphere and its Educational Consequences. *Journal of Education Culture and Society*. 2022. Vol. 13. No. 1. P. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.5.14>

15. Honcharuk V., Bugaenko T., Shevchuk I., Liubchenko N., Bezlatnia L. Educational Innovation and Digital Transformation: Interconnection and Prospects for Ukraine. *Futurity Education*. 2024. Vol. 4. No. 2. P. 61-85. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.04>

16. Ursu N., Hutsul I., Luts S., Paur I., Takirov T. Innovative technologies in teaching art disciplines in educational institutions. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*. 2024. Vol. 17. No. 1. P. 239-255. DOI: <https://doi.org/10.18785/jetde.1701.14>

17. Royal College of Art. MA Industrial Design Curriculum. 2025. URL: <https://www.rca.ac.uk/study/programme-finder/?full-time=true&part-time=true> (дата звернення: 27.02.2026).

18. Central Saint Martins. BA Graphic Design Programme. 2024. URL: <https://www.falmouth.ac.uk/> (дата звернення: 27.02.2026).

19. Politecnico di Milano. BSc Product Design Syllabus. 2024. URL: <https://www.polimi.it/en/education/laurea-programmes/programme-detail/product-design> (дата звернення: 27.02.2026).

20. Вступ на кафедру рисунка ОПІ «Анімаційний рисунок» в НАОМА – рисунок як форма мислення: століття академічного досвіду та сучасні виміри URL: <https://naoma.edu.ua/news/vstup/vstup-na-kafedru-rysunka-opp-animacijnyj-rysunk-v-naoma/> (дата звернення: 27.02.2026).

21. Опис ОПІ «Анімаційний рисунок» бакалаврський рівень URL: https://naoma.edu.ua/navchannya/bakalavrskij-programy/animacijnyj-rysunk/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAYnJpZBEUVVGdTG5R1U0NjZJSVVJSWEe4h5yZsqNFDyvSOHJdv2cFH9lbcU9qLe8Wec8x5bRiQ82yH9OLWac5sFNeU_aem_hNwFH9h88m2YsiUieVRKTA (дата звернення: 27.02.2026).

22. Каталог вибіркових дисциплін URL: <https://naoma.edu.ua/studentam/kvd/023omdmr/023okrb/> (дата звернення: 27.02.2026).

REFERENCES

1. BEDA sees design as an opportunity to drive sustainable growth and prosperity across Europe. URL: <https://beda.org/>
2. Leblanc, T. (2015). Sketching as a thinking process. International conference on engineering and product design education. Loughborough : Loughborough University, Design School. URL: https://www.designsociety.org/publication/38510/sketching_as_a_thinking_process

3. Yılmaz, A. C., Kandemir, O. (2021). Visual Thinking and Sketching in Design Creativity. *Journal of Sketchle*. 1 (2). P. 8-13. URL: https://www.researchgate.net/publication/358276985_Visual_Thinking_and_Sketching_in_Design_Creativity
4. Shevchuk, K. (2025). Sketching as a tool of creativity: Transformation of methods in fashion design. *Art and Design*. 8 (1). P. 118-127. DOI: <https://doi.org/10.30857/2617-0272.2025.1.9>
5. Musiienko, O. O. (2025). Design education in Ukraine: competency development and European integration in artistic-project training of future design professionals. *Educational Dimension*. Vol. 13. P. 257–284. DOI: <https://doi.org/10.31812/ed.1112>
6. Zhang, H. (2019). A study on the visual thinking in the sketching of product design. *Insider Knowledge : DRS Learn X Design Conference* / ed. by N. Börekçi, D. Koçyıldırım, F. Korkut, D. Jones. P. 2-9. DOI: <https://doi.org/10.21606/learnxdesign.2019.10072>
7. Kennea, P., Malcolm, R., Siena, F. L., Stewart, J., Cutts, A. (2024). The Power Of The Pen/Pencil: Developing A Design Sketching Syllabus To Help 1st Year Product Design Students Communicate Effectively. *DRS2024: Boston*, 23-28 June / ed. by C. Gray [et al.]. DOI: <https://doi.org/10.21606/drs.2024.400>
8. European Higher Education Area (EHEA). Ukraine in the Bologna Process. 2023. URL: <https://eha.info/page-ukraine>
9. Erasmus+Programme Ukraine. The 2005-2020 Bologna Process in Ukraine: Review Report. 2020. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/03/BolognaStudy_Ukraine2005_2020_NE_O_eng1.pdf
10. Danylenko, V., Danylenko, L. (2021). Design Education in European Countries: Great Britain and Ukraine. *Journal of Visual Art and Design*, 13 (1), 75-93. DOI: <https://doi.org/10.5614/j.vad.2021.13.1.6>
11. Trach, A., Tolmach, O., Chaikovska I. (2023). Transforming Design Education in Ukraine: Insights from Global Best Practices. *Journal of Culture and Modernity*. 4 (3). DOI: <https://doi.org/10.5430/jct.v12n5p1>
12. Girgin Kayaagaç, D., Akdağ, G. (2018). Digital Sketching in Design Education. *Proceedings of INTED2018 Conference*. P. 3183-3188. DOI: <https://doi.org/10.21125/inted.2018.0609>
13. Radomska, V., Ponkalo, S. (2023). Reflections on War in Creative Context of Design Education in Ukraine. *Journal of Education Culture and Society*. 14 (1). P. 551-567. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.551.567>
14. Kobylarek, A., Madej, M., Birova, J. (2022). The Collapse of the Ethics of the Public Sphere and its Educational Consequences. *Journal of Education Culture and Society*. 13 (1). P. 5-14. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.5.14>

15. Honcharuk, V., Bugaenko, T., Shevchuk, I., Liubchenko, N., Bezlatnia, L. (2024). Educational Innovation and Digital Transformation: Interconnection and Prospects for Ukraine. *Futurity Education*. 4 (2). P. 61-85. DOI: <https://doi.org/10.57125/FED.2024.06.25.04>
16. Ursu, N., Hutsul, I., Luts, S., Paur, I., Takirov, T. (2024). Innovative technologies in teaching art disciplines in educational institutions. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*. 17 (1). P. 239-255. DOI: <https://doi.org/10.18785/jetde.1701.14>
17. Royal College of Art. MA Industrial Design Curriculum. 2025. URL: <https://www.rca.ac.uk/study/programme-finder/?full-time=true&part-time=true>
18. Central Saint Martins. BA Graphic Design Programme. 2024. URL: <https://www.falmouth.ac.uk/>
19. Politecnico di Milano. BSc Product Design Syllabus. 2024. URL: <https://www.polimi.it/en/education/laurea-programmes/programme-detail/product-design>
20. Vstup na kafedru rysunku OPP «Animatsiyni rysunok» v NAOMA – rysunok yak forma myslennia: stolittia akademichnoho dosvidu ta suchasni vymiry [Admission to the Drawing Department, Educational Program «Animation Drawing» at NAOMA – drawing as a form of thinking: a century of academic experience and modern dimensions]. URL: <https://naoma.edu.ua/news/vstup/vstup-na-kafedru-rysunka-opp-animacziynij-rysunok-v-naoma/>
21. Opys OPP «Animatsiyni rysunok» bakalavrskiy riven [Description of the Educational Program «Animation Drawing», bachelor's level]. URL: https://naoma.edu.ua/navchannya/bakalavrski-programy/animacziynij-rysunok/?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTEAAAYnJpZBExUVVGdTG5R1U0NjZJSVVJSwEe4h5yZsqNFDyvSOHJdv2cFH9IbCUt9qLe8Wec8x5bRiQ82yH9OLWac5sFNeU_aem_hNwFH9h88m2YsIUieVRKTA
22. Katalog vybirkovykh dysyplin [Catalog of elective disciplines]. URL: <https://naoma.edu.ua/studentam/kvd/023omdmr/023okrb/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЕРИНЕЦЬ Володимир – аспірант, викладач кафедри рисунку Закарпатської академії мистецтв.

Наукові інтереси: художня освіта, візуальна культура, скетчинг, дизайн-освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BERYNETS Volodymyr – postgraduate student, lecturer at the Department of Drawing Transcarpathian Academy of Arts.

Scientific interests: art education, visual culture, sketching, design education.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК: 371.132:159.962.7

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-130-133

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БАДЮЛ Людмила –

старший викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного економічного університету

ORCID: orcid.org/0000-0002-7191-5297

e-mail: lutik721112@gmail.com

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті розглядається професія педагога, яка має власну специфіку та полягає у спрямованості на іншу людину. Власна особистість педагога є найважливішим “робочим інструментом” у його професії. Чим досконаліший цей інструмент, тим успішніший професійний результат.

Отже, особистісне зростання педагога, його прагнення особистісного вдосконалення – неодмінна умова досягнення ним результативності та якості процесів навчання та виховання.

Рушійною силою та джерелом самовиховання педагога є потреба у самозміні та самовдосконаленні. Потреба у професійному самовихованні, самовдосконаленні не виникає сама собою, вона з'являється тоді, коли педагогічна діяльність набуває в очах педагога особистісної, глибоко усвідомленої цінності. Процес професійного самовиховання надзвичайно індивідуальний.

Професійне самовиховання педагога в принципі неможливе, якщо він сам не побачить прогалини в загальнопедагогічних знаннях, у знаннях з основ науки, що викладаються, недостатність свого педагогічного інструментарію. Приступаючи до роботи з самовиховання та професійного самовдосконалення, педагог повинен мати дані аналізу своєї роботи за певний період, об'єктивну їх оцінку та рекомендації наставників щодо поліпшення своєї діяльності. Провідним компонентом професійного самовдосконалення та самовиховання педагога є самоосвіта, під якою розуміється «цілеспрямовану, певним чином здійснювану пізнавальну діяльність педагога з оволодіння загальнолюдським досвідом, методологічними та спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, необхідними для вдосконалення педагогічного процесу».

Для професійної діяльності педагога сьогодні недостатньо просто працювати в освітній установі та знати свій предмет. Для педагогічної діяльності на рівні вимог суспільства необхідно постійно оновлювати і збагачувати свій професійний потенціал.

Ключові слова: самопізнання, самовиховання, педагог, освіта, професійна компетентність, професійна освіта, самовдосконалення

BADIUL Liudmila –

Senior Teacher Department of Foreign Languages

Odesa National Economic University

ORCID: orcid.org/0000-0002-7191-5297

e-mail: lutik721112@gmail.com

ORGANIZATION OF FUTURE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF-EDUCATION

The article analyzes the teaching profession, which possesses distinct characteristics and is fundamentally oriented toward interactions with others. The teacher's own personality constitutes the primary "instrument" of professional activity; accordingly, the more developed and refined this instrument is, the more successful the pedagogical outcomes. Thus, a teacher's personal growth and commitment to continuous self-improvement represent essential conditions for achieving effectiveness and quality in both instructional and educational processes.

The driving force and principal source of a teacher's self-education is the intrinsic need for self-transformation and self-development. This need does not emerge spontaneously; rather, it arises when pedagogical activity acquires a deeply internalized and personally meaningful value for the teacher. It follows that the process of professional self-education is inherently individual. Professional self-education is, in principle, unattainable unless the teacher is capable of recognizing deficiencies in general pedagogical knowledge, in subject-specific expertise, or in the effectiveness of their instructional methods. Prior to initiating work on self-education and professional advancement, a teacher should possess analytical data concerning their performance over a defined period, an objective evaluation of that performance, and recommendations from mentors regarding directions for improvement. The central component of professional development is self-directed learning, conceptualized as "a purposeful, systematically organized cognitive activity through which a teacher acquires elements of universal human experience, specialized, methodological and disciplinary knowledge, as well as the professional competencies necessary for enhancing the pedagogical process".

In the contemporary educational environment, it is no longer sufficient for a teacher merely to be employed in an educational institution and possess mastery of their subject. To meet the evolving demands of society, teachers must engage in ongoing renewal and enrichment of their professional potential.

Key words: self-awareness, self-education, teacher, education, professional competence, professional education, self-improvement

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Творчий характер педагогічної діяльності вимагає від педагога постійного розвитку. Професія педагога – одна з тих, яка змушує людину весь час зростати, змінюватися відповідно до нових соціальних вимог, відповідно до нових запитів суспільства, здобувачів освіти, кожне наступне покоління яких привносить нові цінності, традиції, норми спілкування. Педагог не може дозволити собі «зупинитися» на тому етапі розвитку та освіти, який він отримав в процесі професійної підготовки. Професійна освіта – це лише важлива і значуща основа, платформа для подальшого професійного становлення і зростання педагога.

Професійне самовиховання майбутніх педагогів в принципі неможливе, якщо він сам не побачить прогалини в загальнопедагогічних знаннях, у знаннях з основ науки, що викладаються, недостатність свого педагогічного інструментарію. Приступаючи до роботи з самовиховання та професійного самовдосконалення, педагог-початківець повинен мати дані аналізу своєї роботи за певний період, об'єктивну їх оцінку та рекомендації наставників щодо поліпшення своєї діяльності. Провідним компонентом професійного самовдосконалення та самовиховання педагога є самоосвіта, під якою мається на увазі «цілеспрямовану, певним чином здійснювану пізнавальну діяльність педагога з оволодіння загальнолюдським досвідом,

методологічними та спеціальними знаннями, професійними вміннями та навичками, необхідними для вдосконалення педагогічного процесу». Самоосвіта – основа зростання майбутнього педагога як фахівця. Бажання та досвід самовдосконалення становить необхідну передумову самовиховання, що передбачає свідому роботу з розвитку професійно значимих якостей своєї особистості у трьох напрямках:

- а) адаптування своїх індивідуально неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності;
- б) постійне підвищення професійної компетентності;
- в) безперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. О. Сухомлинський у своїй праці зазначав, що молода особа стає справжньою людиною лише тоді, коли він навчиться пильно вдивлятися не лише в світ, що оточує її, а й у саму себе, коли вона прагне пізнати не тільки речі, явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили її душі спрямовані на те, щоб зробити себе кращою, досконалішою. Самовиховання починається з того часу, коли людина починає усвідомлювати себе як особистість, починає розуміти норми та вимоги суспільства, власні потреби і може правильно оцінювати свої вчинки.

Мета статті полягає у визначенні ролі професійного самовиховання у формуванні особистості

майбутнього педагога, завдання, етапи, прийоми професійного самовиховання майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рушійною силою та джерелом самовиховання майбутнього педагога є потреба у самозміні та самовдосконаленні. Потреба у професійному самовихованні, самовдосконаленні не виникає сама собою, вона з'являється тоді, коли педагогічна діяльність набуває в очах педагога особистісної, глибоко усвідомленої цінності.

Важливу роль у досягненні мети самовиховання відіграє й установка. Завдяки їй людина обирає з навколишньої дійсності або з власного досвіду необхідні для поведінки об'єкти з метою реалізації запланованих дій, задоволення потреб. Без неї всі зусилля щодо самовиховання будуть марними.

Національна система виховання сприяє створенню сприятливих психолого-педагогічних умов для вільного самовизначення і самоствердження кожної особистості, для самореалізації нею своїх задатків, нахилів, здібностей і можливостей.

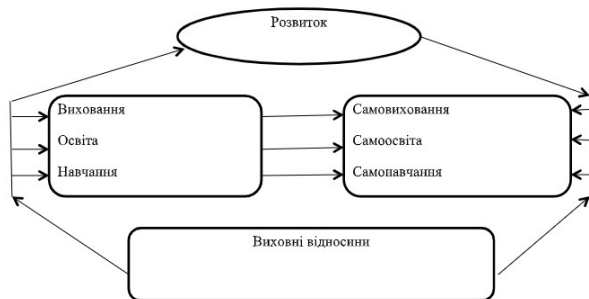


Рис. 1 Головні педагогічні категорії

Тому до основних категорій педагогічної науки все частіше включають поняття, пов'язані з самореалізацією особистості: «саморозвиток», «самовиховання», «самоосвіта» (див. мал. 1). «Розвиток» при цьому визначається як процес змін у людині, що забезпечує реалізацію її природного потенціалу, її сутності та призначення. Забезпечується розвиток шляхом виховання, освіти та навчання. У процесі виховання людини відбувається її розвиток, рівень якого відповідно впливає на виховання, змінюючи, поглиблюючи методи та засоби виховної діяльності.

Процес професійного самовиховання надзвичайно індивідуальний. Однак у ньому завжди можна виділити три взаємопов'язані етапи:

1. *Самопізнання.* Йдеться про аналіз своїх індивідуальних психофізичних особливостей та співвіднесення їх із вимогами обраної професії. Педагог повинен вивчити свій тип центральної нервової системи, темперамент, стан здоров'я, особливості характеру, емоційно-вольової сфери, інтелекту та визначити їхню відповідність обраній професії.

2. *Самопрограмування.* Визначення цілей та завдань самовиховної діяльності, складання плану професійно-особистісного саморозвитку. Відповідно до результатів самопізнання необхідно спланувати діяльність із професійного самовдосконалення. Власне самовиховна діяльність вчителя, спрямовану вдосконалення тих чи інших особистісних якостей.

3. *Самодія.* Самоконтроль та самооцінка результатів самовиховання, внесення змін до процесу самовдосконалення [1, с.143].

Для того, щоб отримати результат роботи з розвитку професійних навиків педагог повинен:

1. Систематично опановувати методологічні знання, вивчати праці класиків філософії, державні та відомчі документи про освіту та виховання підростаючих поколінь.

2. Зосередити свої зусилля на вдосконаленні навчального процесу, у якому найповніше реалізуються професійно-педагогічні функції педагога, застосовуючи у діяльності новітні досягнення психології та педагогіки, передового досвіду і здійснюючи власний науково-педагогічний пошук.

3. Постійно аналізувати стан реалізованого освітнього процесу, співвідносячи його із загальними тенденціями розвитку процесу навчання, використовуючи як критерії оцінки педагогічної ефективності своєї праці його кінцеві та проміжні результати, обґрунтованість проектів конкретних варіантів методик вимогами науки.

4. Глибоко усвідомлювати власну педагогічну діяльність як творчий процес вирішення різноманітних за змістом навчально-виховних завдань у їхній системі.

5. Безперервно вдосконалювати свою професійно-педагогічну кваліфікацію у вигляді самоосвіти, вивчення та застосування досягнень науки та передового досвіду, а також власного педагогічного пошуку.

6. За допомогою самовиховання та саморозвитку формувати у собі ті професійно-педагогічні якості, які є передумовами творчої діяльності; керуючись всією системою дидактичних принципів, поступово опановувати дослідницькі вміння та прийоми вирішення педагогічних завдань творчого характеру.

До зовнішніх факторів, що стимулюють процес самоосвіти, відносять педагогічний колектив, стиль керівництва школою та фактор вільного часу. Вчитель, особливо початківець, потрапляючи в педагогічний колектив, де панує атмосфера взаємної вимогливості, принциповості, конструктивної критики і самокритики, де з особливою увагою ставляться до творчих пошуків колег і щиро радіють їх знахідкам, де відчувається зацікавленість у професійному зростанні початківців [3, с.8].

Усі методи і прийоми самовиховання тісно пов'язані між собою, переплітаються, а інколи використовуються майже одночасно. Наприклад, студент, який під час педагогічної практики прагне розвинути свої комунікативні вміння, переконує себе в тому, що в нього все вийде добре, що він буде відчувати радість від спілкування з учнями, залишаючись при цьому вимогливим, уважним, тактовним. Він навіює собі певну позитивну установку на спілкування. За реальних умов, коли потрібно після уроків залишитись із класом, незважаючи на те що не вистачає сил, педагог наказує собі бути терпеливим, комунікабельним, здатним продовжити професійне спілкування.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, самовиховання – це один із різновидів людської діяльності, важка робота над собою. Її ефективність залежить насамперед від цілеспрямованості людини, наявності у неї стійкої мотивації, позитивних установок, правильного вибору методів самовдосконалення, систематичності зусиль і постійного самоконтролю. Без самовиховання немо-

жливе досягнення успіху в навчанні, педагогічній діяльності, сімейних стосунках і в житті загалом.

Насправді процес самовиховання виявляється менш алгоритмічним і струнким, цілісним. За допомогою самовиховання педагог керує своїм професійним становленням та розвитком, саме за його допомоги багато в чому досягає високого рівня професіоналізму.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Грищенко С. Самовизначення, самоствердження та самооцінка у структурі самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери. *Самовдосконалення майбутніх фахівців соціальної сфери* : монографія. Чернівці : ЧНПУ. 2011. С. 140–186.

2. Бойко А. Наукові пошуки у вихованні майбутнього вчителя : творчість, ефективність, професійне самовдосконалення впродовж життя. *Виховання людини: нове і вічне. Техсервіс*. Полтава. 2006. С. 314–388.

3. Бойко А. Самовиховання вчителя як чинник вдосконалення педагогічної майстерності. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Київ. 2009. Вип. 3(27). ч. 2. С. 7–10.

4. Боришевський М. Психологія виховання та самовиховання особистості. *Його ж особистість у вимірах самосвідомості* : монографія. Суми : Еллада. 2012. С. 460–497.

REFERENCES

1. Hryshchenko, S. (2011). Samovyznachennya, samo-sterdzhennya ta samoostinka u strukturi samovdoskonalennya maybutnikh fakhivtsiv sotsial'noyi sfery [Self-determination, self-affirmation and self-esteem in the structure of self-improvement of future specialists in the social sphere].

Samovdoskonalennya maybutnikh fakhivtsiv sotsial'noyi sfery : monohrafiya. Chernihiv : CHNPU. S. 140–186 [in Ukrainian]

2. Boyko, A. (2006). Naukovi poshuky u vykhovanni maybutn'oho vchytelya : tvorchist', efektyvnist', profesiyne samovdoskonalennya vprodovzh zhyttya [Scientific research in the education of future teachers: creativity, efficiency, professional self-improvement throughout life]. *Vykhovannya lyudyny: nove i vichne. Tekhservis*. Poltava. S. 314–388 [in Ukrainian]

3. Boyko, A. (2009). Samovykhovannya vchytelya yak chynnyk vdoskonalennya pedahohichnoyi maysternosti [Teacher self-education as a factor in improving pedagogical skills]. *Visnyk Natsional'noho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivivs'kyu politekhnichnyy instytut»*. Kyiv: Politekhnik. № 3(27). ch. 2. S. 7–10. [in Ukrainian]

4. Boryshevs'kyi, M. (2012). Psykholohiya vykhovannya ta samovykhovannya osobystosti [Psychology of education and self-education of the individual]. *Osobystist' u vymirakh samosvidomosti: monohraf*. Sumy: Ellada. S. 460–497. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БАДЮЛ Людмила – старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів, формування компетентностей майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BADIUL Liudmila – Senior teacher, Department of Foreign Languages Odesa National Economic University.

Scientific interests: professional training of future teachers, formation of competencies of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 37.011.3-051:373.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-133-139

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БІЛАН Валентина –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-5211>
e-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

БЕВЗЮК Марина –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти
Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7093-9932>
e-mail: m.s.bevzyuk@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ТЕОРЕТИЧНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЗВО

У статті здійснено комплексний аналіз проблеми формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення теоретичної та практичної діяльності засобами інформаційних технологій у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними тенденціями цифровізації освітнього простору, підвищенням вимог до професійної компетентності педагогічних працівників та необхідністю ефективної інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки фахівців дошкільної освіти.

У роботі уточнено сутність поняття «готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності» як інтегративної характеристики особистості, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти. Розкрито зміст кожного з компонентів та визначено їх роль у забезпеченні ефективної професійної діяльності вихователя в умовах цифрового освітнього середовища.

Проаналізовано дидактичний потенціал інформаційних технологій як засобу підвищення якості теоретичної підготовки та практичної спрямованості навчання. Особливу увагу приділено використанню цифрових освітніх ресурсів, мультимедійних засобів, онлайн-платформ, інтерактивних методів навчання та елементів змішаного й дистанційного навчання у процесі професійної

підготовки майбутніх вихователів. Обґрунтовано значення інформаційних технологій для розвитку ключових і фахових компетентностей, зокрема цифрової, комунікативної, методичної та інноваційної.

Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх вихователів, серед яких: цілеспрямована інтеграція інформаційних технологій у зміст освітніх компонентів, створення інформаційно-освітнього середовища у ЗВО, застосування практико-орієнтованих завдань, активізація самостійної роботи здобувачів освіти, формування позитивної мотивації до використання ІКТ у професійній діяльності.

Окреслено результати, які свідчать про підвищення рівня сформованості професійної готовності майбутніх вихователів за умов системного використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Наголошено на важливості поєднання теоретичних знань із практичними вміннями та навичками застосування ІКТ у роботі з дітьми дошкільного віку.

Зроблено висновок, що впровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх вихователів сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку їхньої професійної мобільності, творчого потенціалу та готовності до інноваційної педагогічної діяльності в умовах сучасного закладу дошкільної освіти.

Ключові слова: готовність до професійної діяльності, майбутні вихователі, заклад дошкільної освіти, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, професійна підготовка, цифрова компетентність.

BILAN Valentyna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6615-5211>

e-mail: valentinaandreevna72@gmail.com

BEVZIUK Maryna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7093-9932>

e-mail: m.s.bevzyuk@gmail.com

PREPARING FUTURE PRESCHOOL TEACHERS FOR THEORETICAL AND PRACTICAL ACTIVITIES USING INFORMATION TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

This article presents a comprehensive analysis of the issue of preparing future preschool educators to engage in theoretical and practical activities using information technologies in higher education institutions. The relevance of the study is determined by current trends in the digitalization of the educational space, increasing demands on the professional competence of educators, and the need for effective integration of information and communication technologies into the process of training preschool education specialists.

The paper clarifies the essence of the concept of “readiness of future preschool teachers for professional activity” as an integrative personality characteristic encompassing motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-evaluative components. The content of each component is revealed, and their role in ensuring the effective professional activity of educators in a digital educational environment is defined.

The didactic potential of information technologies as a means of improving the quality of theoretical training and the practical orientation of education is analyzed. Particular attention is paid to the use of digital educational resources, multimedia tools, online platforms, interactive teaching methods, and elements of blended and distance learning in the process of professional training for future educators. The significance of information technologies for the development of key and professional competencies, in particular digital, communicative, methodological, and innovative competencies, is substantiated.

The pedagogical conditions for effectively developing the readiness of future educators have been identified and theoretically substantiated, including: the purposeful integration of information technologies into the content of educational components, the creation of an information-educational environment in higher education institutions, the use of practice-oriented tasks, the promotion of independent work by students, and the development of positive motivation to use ICT in professional activities.

The results indicate an increase in the level of professional readiness of future educators under conditions of systematic use of information technologies in the educational process. The importance of combining theoretical knowledge with practical skills and abilities in applying ICT in working with preschool-aged children is emphasized.

It is concluded that the integration of information technologies into the professional training of future educators contributes to improving the quality of the educational process, developing their professional mobility, creative potential, and readiness for innovative pedagogical activities in the context of a modern preschool education institution.

Key words: readiness for professional practice, future early childhood educators, preschool education institutions, information technology, information and communication technology, professional training, digital literacy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства, що характеризуються глибокими соціально-економічними трансформаціями та процесами цифровізації, відбувається суттєва модернізація системи професійної підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Ці зміни зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможного вихователя нового типу, здатного забезпечити гармонійний, всебічний розвиток дитини дошкільного віку на кожному етапі її життєдіяльності, а також ефективно діяти в умовах динамічного освітнього середовища.

Нормативно-правову основу модернізації професійної підготовки педагогічних кадрів становлять Закони України «Про освіту» [12], «Про вищу освіту» [11], Національна стратегія розвитку освіти в Україні, а також державні програми розвитку дошкільної освіти [3,8]. У зазначених документах акцентовано увагу на необхідності оновлення змісту та технологій професійної підготовки у закладах вищої освіти, орієнтації на розвиток особистісного потенціалу майбутнього фахівця, формування його професійної компетентності, здатності до самореалізації та безперервного професійного зростання.

Сучасний вихователь має бути не лише носієм фахових знань і методичних умінь, але й володіти цифровою компетентністю, здатністю ефективно використовувати інформаційні ресурси, організовувати освітній процес із застосуванням інноваційних технологій, а також адаптуватися до швидких змін у цифровому середовищі. Водночас практика підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засвідчує наявність низки суперечностей між зростаючими вимогами до професійної діяльності вихователя та недостатнім рівнем сформованості готовності здобувачів освіти до використання інформаційних технологій у професійній діяльності.

Зокрема, спостерігається суперечність між потребою впровадження сучасних інформаційних технологій у освітній процес закладів дошкільної освіти та недостатньою методичною підготовкою майбутніх вихователів до їх практичного застосування; між наявністю значного потенціалу інформаційних технологій і недостатнім рівнем їх інтеграції у зміст професійної підготовки у ЗВО; між необхідністю формування цілісної професійної готовності та фрагментарністю використання цифрових засобів у навчальному процесі [1].

У зв'язку з цим особливого значення набуває організація освітнього процесу у закладах вищої освіти, спрямована на формування у майбутніх вихователів системи ґрунтовних знань, практичних умінь і навичок, а також готовності до здійснення різних видів професійної діяльності. Йдеться, зокрема, про здатність організовувати освітню діяльність дітей дошкільного віку, використовувати сучасні педагогічні технології, забезпечувати розвиток ігрової, пізнавальної, комунікативної та творчої активності дошкільників.

Водночас сучасний етап розвитку освіти в Україні позначений активним упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, що суттєво змінює підходи до організації освітнього процесу як у закладах дошкільної освіти, так і у закладах вищої освіти. Цифровізація освіти зумовлює підвищення вимог до рівня цифрової компетентності педагогів, їх здатності використовувати інформаційні технології у професійній діяльності, інтегрувати цифрові ресурси у навчально-виховний процес та забезпечувати інноваційний характер освітньої діяльності [2].

Отже, в умовах цифрової трансформації освіти особливої актуальності набуває проблема формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до теоретичної та практичної діяльності із застосуванням інформаційних технологій. Це потребує переосмислення змісту професійної підготовки у закладах вищої освіти, пошуку ефективних педагогічних умов, форм і методів навчання, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь та сприяють формуванню конкурентоспроможного фахівця дошкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності, зокрема із застосуванням інформаційних технологій, є предметом активних наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Аналіз сучасних наукових праць засвідчує багатовекторність підходів до розуміння сутності професійної готовності, її структури, змісту та умов формування.

Теоретичні засади професійної підготовки педагогів, зокрема формування їхньої готовності до діяльності, розкрито у працях українських і зарубіжних учених, де готовність розглядається як інтегративна характеристика особистості, що включає систему знань, умінь, навичок, мотивацій та ціннісних орієнтацій. Значний внесок у дослідження професійної компетентності педагогів зробили такі науковці, як І. Зязюн, Н. Кузьміна, які обґрунтували структуру та зміст професійної підготовки педагога.

Зазначимо, що теоретико-методологічну основу практичної підготовки вихователя становлять фундаментальні дослідження Л. Артемової, А. Богуш, О. Кононко, Т. Поніманської, Н. Лисенко, О. Савченко та ін.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із вивченням готовності педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, у працях сучасних учених акцентується увага на необхідності формування ІКТ-компетентностей як складової професійної підготовки. Так, у дослідженні М. Носка, О. Мехед та Д. Мехеда підкреслюється, що ІКТ-компетентності є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх педагогів та умовою ефективної інтеграції сучасних технологій в освітній процес [8].

Проблема готовності педагогів до використання освітніх та інноваційних технологій розглядається також у контексті визначення чинників, що впливають на її формування. Дослідження свідчать, що готовність майбутніх педагогів до використання освітніх технологій є актуальною проблемою педагогічної науки та практики, що потребує системного підходу до її формування у процесі професійної підготовки.

Актуальність досліджень посилюється у зв'язку з цифровізацією освіти. Зокрема, у працях О. Вашак та О. Павленка розкрито педагогічні умови цифровізації освітнього процесу у закладах дошкільної освіти, що передбачають активне використання інформаційно-комунікаційних технологій, розвиток цифрової компетентності вихователів та впровадження інноваційних форм і методів навчання.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми формування готовності педагогів до застосування ІКТ зроблено М. Наровлянською, яка обґрунтовує структурно-функціональну модель готовності, що включає мотиваційний, інформаційно-компетентнісний, методичний і діяльнісний компоненти. Це свідчить про комплексний характер підготовки педагогів до використання цифрових технологій у професійній діяльності [7].

Питання підготовки майбутніх вихователів до впровадження інноваційних та інтерактивних технологій у дошкільній освіті досліджує Л. Токар, яка розглядає цей процес як цілісну систему, що поєднує знання, уміння, цінності та здатність до саморозвитку, визначаючи його як основу професійної готовності майбутнього фахівця [14].

Крім того, у сучасних дослідженнях (О. Овчарук та ін.) підкреслюється важливість формування готовності педагогів до використання ІКТ в умовах сучасних викликів, зокрема дистанційного навчання та кризових ситуацій, що вимагає від фахівців високого рівня цифрової грамотності та адаптивності.

Отже, аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування готовності

майбутніх вихователів до професійної діяльності засобами інформаційних технологій є достатньо розробленою у теоретичному аспекті, однак потребує подальшого дослідження в напрямі визначення ефективних педагогічних умов, методів і засобів її формування у закладах вищої освіти з урахуванням сучасних вимог цифрового освітнього середовища.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення теоретичної й практичної професійної діяльності із використанням інформаційних технологій у процесі навчання в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема підвищення рівня професійної підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти є однією з ключових у сучасній педагогічній науці та практиці. Її багатоаспектність зумовлює значну увагу науковців до різних підходів щодо її розв'язання, оскільки рівень професійної компетентності вихователя виступає важливою передумовою формування особистості дошкільника, здатного до успішної самореалізації в подальшому житті.

У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «готовність до професійної діяльності» розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує особистісні якості, систему знань, умінь, навичок і мотиваційно-ціннісних установок, необхідних для ефективного виконання професійних функцій. У контексті підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти це поняття набуває особливої значущості, оскільки передбачає здатність до організації освітнього процесу, продуктивної взаємодії з дітьми, батьками та колегами, а також до впровадження інноваційних педагогічних технологій.

У наукових дослідженнях (І. Бех, Н. Кузьміна, О. Дубасенюк, С. Гончаренко) готовність трактується не лише як результат професійної підготовки, а як динамічний стан особистості, що формується у процесі навчання та практичної діяльності й виявляється у здатності майбутнього фахівця свідомо та відповідально реалізовувати професійні функції. Так, І. Зязюн визначає професійну готовність педагога як інтеграцію професійних знань, педагогічної майстерності, ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності. Натомість Н. Кузьміна розглядає її як сукупність професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність навчально-виховного процесу, акцентуючи увагу на ролі педагогічних здібностей і досвіду.

Дослідження Г. Беленької демонструють, що готовність майбутніх вихователів формується у процесі фахової підготовки та передбачає сформованість професійної компетентності, здатність до саморозвитку й впровадження інновацій у практику дошкільної освіти. Аналіз наукових праць засвідчує, що пріоритетом сучасної системи вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця, яка базується на формуванні цілісної готовності студентів, що охоплює засвоєння теоретичних знань, розвиток практичних умінь, творчих здібностей і професійно значущих якостей [1].

Особливої актуальності в умовах модернізації системи освіти набуває формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти здатності до

безперервного навчання, саморозвитку та ефективного використання інтерактивних педагогічних технологій. Теоретичні й практичні аспекти впровадження інтерактивних технологій у систему професійної підготовки педагогів висвітлено у працях О. Пометун, Л. Пироженко, О. Комар, які обґрунтовують їхній значний потенціал у формуванні активної, суб'єктної позиції здобувачів освіти.

У цьому контексті важливим є не лише оволодіння системою теоретичних знань, а й формування готовності до їх практичного застосування в освітньому процесі закладу дошкільної освіти. Науковці наголошують на необхідності посилення практичної спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів, а також створення сучасного інформаційно-освітнього середовища, що сприятиме розвитку їхньої здатності до самоосвіти, саморозвитку та професійного самовдосконалення.

Ефективність професійної підготовки значною мірою зумовлюється сформованістю у здобувачів освіти цілісного уявлення про структуру освітньої діяльності, що передбачає усвідомлення її мети, змісту, методів і форм організації. Це забезпечує розвиток здатності майбутніх вихователів до проєктування та реалізації освітнього процесу, обґрунтованого вибору оптимальних методів і форм організації освітньо-практичної діяльності, спрямованої на забезпечення якісного засвоєння дітьми освітнього матеріалу.

У сучасних наукових дослідженнях і педагогічній практиці ґрунтовно висвітлено основні напрями впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у діяльність закладів дошкільної освіти. ІКТ розглядаються як ефективний засіб підвищення якості освітнього процесу, що сприяє його оптимізації та результативності; як інструмент всебічного розвитку особистості дитини дошкільного віку через активізацію її пізнавальної діяльності; як важливий компонент інформаційно-методичного забезпечення та організації освітнього процесу; як засіб налагодження ефективної взаємодії між усіма його учасниками; а також як ресурс для здійснення педагогічного моніторингу, контролю й корекції результатів освітньої діяльності.

Зокрема, у наукових працях З. Дорошенко акцентується увага на особливостях моделювання інформаційно-комунікаційного середовища в закладах дошкільної освіти. Дослідниця підкреслює, що його провідною метою є створення умов для виховання здорової, гармонійно та всебічно розвиненої, соціально активної, відповідальної й творчої особистості дитини дошкільного віку [4].

У дослідженні С. Семчук виокремлено та науково обґрунтовано основні складові інформаційно-комунікаційного середовища закладу дошкільної освіти, серед яких: багатофункціональна медіатека, Інтернет-бібліотека, інформаційний або редакційно-видавничий центр, систематизований каталог інформаційних баз даних, а також структурована електронна бібліотека методичних матеріалів, що охоплює пошукові, дослідницькі та експериментальні розробки з різних освітніх напрямів [13].

Водночас ефективне використання інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільній освіті можливе лише за умови належного рівня педагогічної готовності вихователя. Це передбачає не тільки технічне володіння цифровими засобами, а й

здатність до їх доцільного педагогічного застосування відповідно до цілей освітнього процесу, вікових та індивідуальних особливостей дітей. Важливими складовими є також уміння організовувати інтерактивну взаємодію, забезпечувати зворотний зв'язок, підтримувати пізнавальну активність кожної дитини з урахуванням її емоційних, соціальних і когнітивних потреб.

Такий комплексний підхід сприяє підвищенню мотивації дітей до пізнання, розвитку їхніх когнітивних, комунікативних і соціальних умінь, формуванню критичного мислення та творчої активності.

Узагальнення наукових підходів дає підстави трактувати готовність майбутніх вихователів до професійної діяльності як інтегративну характеристику особистості, що охоплює систему взаємопов'язаних компонентів і забезпечує ефективність здійснення педагогічної діяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

Мотиваційний компонент відображає спрямованість особистості на педагогічну діяльність, систему професійних мотивів, ціннісних орієнтацій і установок. Він передбачає усвідомлення соціальної значущості професії вихователя, стійкий інтерес до роботи з дітьми, готовність до професійного саморозвитку. Крім того, мотиваційний компонент тісно пов'язаний із психологічною готовністю до змін і адаптації. Науковець О. Пометун відзначає, що страх перед новими технологіями та невпевненість у власних цифрових навичках можуть значно знижувати мотивацію вихователів. Тому важливим є створення умов для підтримки, підвищення самооцінки і формування позитивного ставлення до ІКТ через тренінги, наставництво та колективну підтримку [10].

Когнітивний компонент педагогічної готовності до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) передбачає системні знання педагога щодо психолого-педагогічних особливостей розвитку дітей, закономірностей їх навчальної діяльності та можливостей цифрових технологій як засобу підтримки освітнього процесу. У роботі з дітьми це включає знання принципів диференціації навчання, адаптації навчальних матеріалів до вікових і індивідуальних особливостей дошкільників, а також методів стимулювання пізнавальної активності, формування когнітивних і комунікативних навичок та розвитку творчих здібностей.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає практичні навички володіння ІКТ, уміння адаптувати та інтегрувати цифрові ресурси в освітній процес, з урахуванням індивідуальних потреб дитини.

Рефлексивно-оцінний компонент передбачає здатність до самоаналізу, самооцінки результатів власної педагогічної діяльності із застосуванням ІКТ, їх корекції та подальшого вдосконалення. Н. Морзе зазначає, що рефлексивний компонент забезпечує здатність педагога не лише критично оцінювати результати застосування ІКТ, а й планувати подальше професійне зростання, опираючись на аналіз власного досвіду та сучасних освітніх тенденцій [6].

З урахуванням окреслених компонентів особливого значення набуває організація практичної підготовки студентів, що забезпечує їх поетапне включення у професійну діяльність.

Наявність ІКТ не є достатньою умовою для покращення освітнього процесу. Саме педагогічна

практика виступає невід'ємною складовою освітнього процесу, оскільки забезпечує органічне поєднання теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти з практичною діяльністю та є одним із ключових чинників формування професійної готовності. Вона сприяє розвитку педагогічного мислення, професійної рефлексії, навичок ефективної роботи в колективі, а також компетентності у взаємодії з дітьми, батьками та колегами.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у ЗДО сприяє створенню інтерактивного навчального середовища, розвитку когнітивних, комунікативних і соціальних навичок дітей, стимулює їхню пізнавальну активність та творчу діяльність.

Педагогічна практика та професійний досвід вихователів закладів дошкільної освіти істотно впливають на рівень і доцільність використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі. Характер застосування ІКТ вихователем визначає ефективність організації пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку та сприяє підвищенню рівня їхнього розвитку. Водночас результативність освітнього процесу в ЗДО забезпечується через налагодження змістовної педагогічної взаємодії між вихователем і дітьми, глибоке розуміння вихователем освітніх напрямів дошкільної освіти, а також наявність належного професійного досвіду [5].

Педагогічна практика забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь майбутніх вихователів, зокрема у сфері використання ІКТ. Вона дозволяє студентам:

- опанувати цифрові інструменти (інтерактивні дошки, планшети, навчальні додатки);
- адаптувати навчальні матеріали до віку та індивідуальних особливостей дітей;
- реалізовувати диференційований та індивідуалізований підхід;
- організовувати зворотний зв'язок та підтримку дітей;
- аналізувати ефективність застосування ІКТ у навчальному процесі.

Ефективне використання ІКТ потребує високого рівня педагогічної готовності, що включає не лише технічні навички, а й здатність інтегрувати цифрові технології у освітній процес, стимулювати пізнавальну активність дітей і формувати їхні компетентності.

Зазначене передбачає цілеспрямований розвиток у майбутніх вихователів умінь організовувати освітній процес на засадах партнерської взаємодії, активізувати пізнавальну діяльність дітей, а також обґрунтовано добирати й ефективно застосовувати різноманітні інтерактивні форми, методи та засоби навчання. Особливого значення в цьому контексті набуває формування готовності майбутніх вихователів до використання інтерактивних педагогічних технологій у процесі педагогічної практики.

Поєднання педагогічної практики та ІКТ сприяє розвитку професійної компетентності майбутніх вихователів, формуванню педагогічного мислення, готовності до інноваційної діяльності та підвищує якість дошкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування готовності майбутніх

вихователів ЗДО до теоретичної та практичної діяльності з використанням ІКТ передбачає інтеграцію мотиваційно-ціннісних, когнітивних, операційно-діяльнісних та рефлексивно-оцінних компонентів. Використання ІКТ у навчальному процесі сприяє адаптації матеріалів до індивідуальних потреб дітей, організації диференційованого навчання та активізації пізнавальної діяльності. Цілеспрямований розвиток умінь організовувати партнерський освітній процес, обґрунтовано обирати інтерактивні форми та методи навчання забезпечує ефективну підготовку компетентного та інноваційно орієнтованого фахівця для сучасного закладу дошкільної освіти.

Перспективними напрямками подальших досліджень є створення адаптивних моделей навчання, які враховують рівень цифрової грамотності студентів та специфіку роботи в різних типах закладів дошкільної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : [б. в.], 2011. 320 с.
2. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. Київ : ІТЗН НАПН України, 2018. 432 с.
3. Державна цільова соціальна програма розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=629-2011-%EF> (дата звернення: 20.03.2026).
4. Дорошенко З. П. Можливості моделювання інформаційно-освітнього середовища дошкільного навчального закладу. *Дошкільна освіта*. 2010. № 3(29). С. 48–53.
5. Кучай А. І. Активізація освітньої діяльності через упровадження інтерактивних технологій. *Вісник гуманітарного наукового товариства*. Черкаси. 2018. Вип. 18. С. 112–115.
6. Морзе Н. В. Компетентнісний підхід до формування ІКТ-компетентності вчителя. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. № 6 (68). С. 1–14.
7. Наровлянська М. Д. Структурно-функціональна модель формування готовності педагогів закладів позашкільної освіти до застосування інформаційно-комунікаційних технологій. *Проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2025. № 2. С. 45–53.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
9. Носко М. О., Мехед О. Б., Мехед Д. Б. Формування ІКТ-компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2020. № 164. С. 45–49.
10. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
11. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII (ред. станом на 27.07.2017) [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
12. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 20.03.2026).
13. Семчук С. Комп'ютерно-розвивальне середовище як складова педагогічного процесу дошкільного навчального закладу. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. М. Мадзігона*. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2015. Вип. 1(14). С. 18–23.
14. Токар Л. В. Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти. *Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського*, 2020. 220 с.

REFERENCES

1. Bielienka, H. V. (2011). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti suchasnoho vykhovatelya doshkil'noho

navchal'noho zakladu [Formation of professional competence of a modern preschool teacher]. Kyiv. 320 s. [in Ukrainian]

2. Bykov, V. Yu. (2018). Tsifrova transformatsiya osvity i nauky: teoriya i praktyka [Digital transformation of education and science: theory and practice]. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. 432 s. [in Ukrainian]

3. Derzhavna tsil'ova sotsial'na prohrama rozvytku doshkil'noyi osvity na period do 2017 roku [State targeted social program for the development of preschool education until 2017] (n.d.) [Electronic resource]. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=629-2011-%EF> [in Ukrainian]

4. Doroshenko, Z. P. (2010). Mozhyvosti modelyuvannya informatsiyno-osvitn'oho seredovyshcha doshkil'noho navchal'noho zakladu [Possibilities of modeling the informational-educational environment of a preschool institution]. *Doshkil'na osvita*. 3(29). S. 48–53. [in Ukrainian]

5. Kuchai, A. I. (2018). Aktyvizatsiya osvitynoyi diyal'nosti cherez uprovadzhennya interaktyvnykh tekhnolohiy [Activation of educational activity through the implementation of interactive technologies]. *Visnyk humanitarnoho naukovoho tovarystva*. №18. S. 112–115. [in Ukrainian]

6. Morze, N. V. (2018). Kompetentnisnyy pidkhid do formuvannya IKT-kompetentnosti vchytelya [Competence-based approach to forming teachers' ICT competence]. *Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannya*. 6(68). S. 1–14. [in Ukrainian]

7. Narovlianska, M. D. (2025). Structural-functional model of forming readiness of extracurricular education teachers to use information and communication technologies. *Problems of Natural-Mathematical, Technological, and Professional Education*. №2. S. 45–53. [in Ukrainian]

8. Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky [National strategy for education development in Ukraine for 2012–2021] (n.d.) [Electronic resource]. URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf [in Ukrainian]

9. Nosko, M. O., Mekhed, O. B., & Mekhed, D. B. (2020). Formuvannya IKT-kompetentnosti maybutnikh pedahohiv u protsesi profesijnoyi pidgotovky [Formation of ICT competence of future teachers in professional training]. *Visnyk Chernihiv'skoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu*. №164. S. 45–49. [in Ukrainian]

10. Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyy urok. Interaktyvni tekhnolohiyi navchannya [Modern lesson: interactive learning technologies]. Kyiv: A.S.K. 192 s. [in Ukrainian]

11. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII (red. stanom na 27.07.2017) [On higher education: Law of Ukraine] (n.d.) [Electronic resource]. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [in Ukrainian]

12. Pro osvitu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine] (n.d.) [Electronic resource]. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]

13. Semchuk, S. (2015). Komp'yuterno-rozvyval'ne seredovyshche yak skladova pedahohichnoho protsesu doshkil'noho navchal'noho zakladu [Computerized developmental environment as a component of the pedagogical process in preschool education]. In V. M. Madzihon (Ed.), *Pedahohichni innovatsiyi: ideyi, realiyi, perspektyvy: zb. nauk. prats*. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. Vol. 1(14). S. 18–23. [in Ukrainian]

14. Tokar, L. V. (2020). Pidgotovka maybutnikh vykhovateliv do vykorystannya innovatsiynykh tekhnolohiy u zakladakh doshkil'noyi osvity [Training future preschool teachers to use innovative technologies in preschool institutions]. *Vynnytsia: VDPU im. M. Kotsyubyn's'koho*. 220 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БІЛАН Валентина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової, дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського університету імені Ференца Ракоці II.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів.

БЕВЗЮК Марина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,

дошкільної освіти та управління закладами освіти Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BILAN Valentyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University.

Scientific c interests: professional training of future specialists.

BEVZIUK Maryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, psychology, primary, preschool education and management of educational institutions, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian University.

Scientific c interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 16.03.2026 р.

УДК 37.015.3:159.954.3:159.925:316.77

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-139-142

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БОРІДКО Ольга –

асистент кафедри української мови

Закладу вищої освіти «Подільський державний університет»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3455-656X>

e-mail: olga.boridkoo@gmail.com

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

ВЕРБАЛЬНА ТА НЕВЕРБАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

У статті здійснено ґрунтовне дослідження вербальної та невербальної комунікації як важливих складових освітнього процесу та необхідних умов ефективної педагогічної взаємодії. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі комунікативних умінь педагога в умовах модернізації освіти, цифровізації навчання та орієнтації на особистісно зорієнтований підхід. Увагу зосереджено на теоретичному осмисленні комунікації як багатовимірного процесу обміну інформацією, смислами та емоційними станами між учасниками освітнього середовища.

У роботі розкрито зміст і функції вербальної комунікації в навчальній діяльності, зокрема її значення у формуванні знань, розвитку мислення, мовленнєвої культури та навчальної мотивації здобувачів освіти. Проаналізовано особливості педагогічного мовлення, його логічну структурованість, доступність, емоційну насиченість та відповідність віковим і індивідуальним особливостям учнів. Наголошено на ролі мовлення як засобу управління навчальною діяльністю, організації пізнавальної активності та встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі навчання.

Окрему увагу приділено невербальній комунікації як важливому елементу педагогічної взаємодії. Розглянуто основні види невербальних засобів спілкування, зокрема міміку, жести, пантоміміку, позу, зоровий контакт, інтонаційні характеристики мовлення та просторову організацію освітнього середовища. Обґрунтовано їхній вплив на емоційний стан учнів, рівень довіри до викладача, сприйняття та інтерпретацію навчальної інформації. Підкреслено, що невербальні сигнали часто виконують регулятивну та мотиваційну функції, сприяючи створенню сприятливого психологічного клімату в навчальній групі.

У статті також проаналізовано взаємозв'язок вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі та доведено, що їх узгоджене використання підвищує ефективність навчання. Зазначено, що невідповідність між словесним повідомленням і невербальною поведінкою педагога може знижувати рівень засвоєння матеріалу та негативно впливати на навчальну мотивацію. Окреслено особливості комунікативної взаємодії в умовах дистанційного та змішаного навчання, де значення невербальних засобів набуває трансформації, але не втрачає своєї важливості.

Ключові слова: вербальна комунікація, невербальна комунікація, освітній процес, педагогічна взаємодія, педагогічне спілкування, комунікативна компетентність педагога, навчальна мотивація, психологічний клімат, ефективність навчання, професійна діяльність викладача.

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

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

VERBAL AND NONVERBAL COMMUNICATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article provides a comprehensive study of verbal and nonverbal communication as essential components of the educational process and necessary conditions for effective pedagogical interaction. The relevance of the topic is determined by the increasing role of teachers' communicative skills in the context of educational modernization, digitalization of learning, and orientation toward a learner centered

approach. Attention is focused on the theoretical understanding of communication as a multidimensional process of exchanging information, meanings, and emotional states among participants in the educational environment.

The paper reveals the content and functions of verbal communication in educational activity, particularly its significance in knowledge formation, development of thinking, speech culture, and learning motivation of learners. The characteristics of pedagogical speech are analyzed, including its logical structure, accessibility, emotional expressiveness, and correspondence to learners' age and individual characteristics. Emphasis is placed on the role of speech as a means of managing educational activity, organizing cognitive engagement, and establishing subject to subject relationships in the learning process.

Special attention is given to nonverbal communication as an important element of pedagogical interaction. The main types of nonverbal means of communication are examined, including facial expressions, gestures, pantomime, posture, eye contact, intonational features of speech, and spatial organization of the educational environment. Their influence on learners' emotional state, the level of trust toward the teacher, and the perception and interpretation of educational information is substantiated. It is emphasized that nonverbal signals often perform regulatory and motivational functions and contribute to the creation of a favorable psychological climate in the learning group.

The article also analyzes the relationship between verbal and nonverbal communication in the educational process and proves that their coordinated use increases learning effectiveness. It is noted that inconsistency between verbal messages and the teacher's nonverbal behavior can reduce the level of material comprehension and negatively affect learning motivation. The features of communicative interaction in distance and blended learning environments are outlined, where the role of nonverbal means undergoes transformation but does not lose its significance.

Key words: verbal communication, nonverbal communication, educational process, pedagogical interaction, pedagogical communication, teacher communicative competence, learning motivation, psychological climate, learning effectiveness, professional activity of a teacher.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується глибокими трансформаціями, зумовленими суспільними, культурними та технологічними змінами. Орієнтація на компетентнісний та особистісно зорієнтований підходи актуалізує проблему ефективної педагогічної комунікації як провідного чинника успішної організації освітнього процесу. У цих умовах зростає значення не лише змісту навчального матеріалу, а й способів його подання, характеру взаємодії між педагогом і здобувачами освіти, а також якості комунікативного впливу викладача.

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених проблемам педагогічного спілкування, питання комплексного аналізу взаємодії вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі потребує подальшого теоретичного осмислення. Особливої уваги потребує визначення шляхів підвищення комунікативної компетентності педагогів як важливої складової їхньої професійної діяльності. У зв'язку з цим дослідження ролі вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі є актуальним і своєчасним та має важливе теоретичне і практичне значення для розвитку сучасної педагогічної науки і практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про те, що проблема вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі активно досліджується в Україні як у контексті формування комунікативної компетентності студентів, так і в аспекті розвитку професійної майстерності педагогів. Зокрема, робота Задільської Г. М. присвячена вивченню невербальної комунікації як однієї зі складових комунікативної компетентності студентів-філологів у закладах вищої освіти, де розкрито основні компоненти невербального спілкування та їхній внесок у професійне становлення майбутніх педагогів-філологів [3].

Дослідження Дерби С. і Ніколаєвої Н. розглядає опанування невербальної комунікації усного мовлення української мови іноземними студентами, підкреслюючи, що невербальні засоби є невід'ємною частиною міжкультурної комунікації й ефективного навчального спілкування у вивченні мови як іноземної [1].

В останні роки з'явилися також праці, які зосереджують увагу на нормативних та практичних

аспектах вербальної комунікації в педагогічному дискурсі. Так, дослідження І. Дудко та соавторів аналізує особливості реалізації вербального впливу у сучасному педагогічному дискурсі, що важливо для розуміння ролі мовлення в управлінні навчальним процесом [2]. Таким чином, українські дослідники представляють об'єктивну і різнопланову наукову базу, що охоплює як теоретичні, так і практичні аспекти вербальної та невербальної комунікації в освіті. Проте більшість сучасних робіт мають фрагментарний характер або зосереджуються на окремих вікових чи педагогічних групах, що свідчить про потребу в подальшому комплексному дослідженні цієї проблеми з урахуванням динамічних змін освітнього середовища.

Мета статті. Метою статті є теоретичний аналіз особливостей вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі, визначення їхньої ролі в забезпеченні ефективної педагогічної взаємодії та обґрунтування значення комунікативної компетентності педагога для підвищення якості освіти. У межах дослідження передбачається з'ясування специфіки використання вербальних і невербальних засобів спілкування в сучасному освітньому середовищі, а також окреслення умов їхнього гармонійного поєднання з урахуванням традиційних і дистанційних форм навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вербальна та невербальна комунікація в освітньому процесі виступають складовими єдиного комунікативного простору, що забезпечує ефективну взаємодію між учасниками навчального середовища. У сучасній українській науковій парадигмі ці види комунікації розглядаються не лише як технічні засоби передачі інформації, а як інтегральні компоненти педагогічної майстерності, що впливають на мотивацію здобувачів освіти, їхню емоційну сферу та процес засвоєння знань. Так, у дослідженні Литвина Н. Б., Качака Т. Б. та Круля Л. М. відзначено, що ефективне педагогічне мовлення передбачає синтез словесних й поза-словесних засобів спілкування, оскільки саме таке поєднання сприяє більш повному розумінню навчальної інформації здобувачами освіти. Вербальний блок у цьому контексті реалізує подачу змістового навантаження, а невербальний забезпечує підтекст, який розкриває емоційні та соціальні аспекти ситуації спілкування [4].

Невербальні сигнали є важливою складовою міжособистісного спілкування і можуть мати як вроджений, так і набутий характер. До вроджених проявів належать універсальні мімічні реакції, пов'язані з базовими емоціями людини, тоді як набуті невербальні засоби формуються у процесі соціалізації, під впливом культурних норм, виховання та професійного досвіду. Слід наголосити, що саме невербальна інформація, зокрема жести, міміка, поза, погляд та інтонація, здебільшого має підсвідомий характер і тому передає більш правдиві сигнали про емоційний стан, наміри та ставлення мовця, ніж вербальні висловлювання, які можуть свідомо контролюватися.

Важливою складовою невербальної комунікації є ті елементи поведінки, що передають інформацію поза межами словами висловленого тексту, зокрема жести, міміка, поза, зоровий контакт та інтонація. Українські дослідники вказують, що невербальні засоби можуть виконувати регулятивну, мотиваційну, емоційну та інтерпретативну функції, істотно впливаючи на процес взаємодії педагога і здобувачів освіти. У роботі Задільської Г. М. визначено, що невербальна комунікація є невід'ємною частиною комунікативної компетентності студентів-філологів, оскільки вона сприяє формуванню міжособистісної чутливості та здатності адекватно інтерпретувати невербальні сигнали співрозмовника [3].

Не менш значущим елементом невербальної комунікації в аудиторії є вираз обличчя. Міміка виступає важливим індикатором емоційного стану, зацікавленості або байдужості, згоди чи незгоди зі сказаним. Через візуальний контакт студенти отримують інформацію про ставлення співрозмовників до вербалізованого змісту, а також коригують власну мовленнєву поведінку відповідно до реакцій партнерів по спілкуванню. Таким чином, обличчя стає своєрідним комунікативним центром, що поєднує емоційний і когнітивний компоненти взаємодії.

Важливо зазначити, що використання невербальних засобів комунікації значною мірою залежить від характеру та формату навчальної діяльності. На практичних заняттях можна спостерігати різні моделі невербальної поведінки, зумовлені специфікою виконуваних завдань. Зокрема, під час проєктної роботи, коли двоє або більше студентів спільно працюють над розв'язанням певної проблеми, переважає діловий тип взаємодії. У таких ситуаціях учасники зазвичай розміщуються поруч, по один бік робочої поверхні, що сприяє концентрації уваги, координатції дій та відчуттю партнерства.

Натомість під час обговорень і дискусій доцільним є створення відкритого комунікативного простору, який забезпечує рівність позицій та психологічний комфорт усіх учасників. Розміщення студентів за круглим столом сприяє формуванню атмосфери довіри, невимушеності та взаємної поваги, активізує невербальну взаємодію та стимулює вільний обмін думками. У такому середовищі невербальні сигнали набувають особливого значення, оскільки вони підтримують діалог, знижують рівень напруження та підвищують ефективність навчальної комунікації загалом.

Синтез вербальних і невербальних компонентів комунікації в освітньому процесі має важливі наслідки для організації зворотного зв'язку між педагогом та здобувачами освіти. У сучасній практиці навчання,

зокрема в умовах дистанційного та змішаного формату, забезпечення ефективного зворотного зв'язку стає складним завданням через обмеження у фізичній присутності та традиційних невербальних каналах. Проте саме комплексне використання вербальних і невербальних засобів у цифровому середовищі може компенсувати ці обмеження, створюючи нові форми інтерактивного зворотного зв'язку. Наприклад, аналіз невербальних елементів у дистанційних відеозустрічах дозволяє відстежувати увагу, емоційне включення учасників і адаптувати педагогічні стратегії відповідно до ситуації.

У межах опрацювання та систематизації теоретичних джерел було з'ясовано, що ефективність педагогічної комунікації значною мірою зумовлюється гармонійним поєднанням вербальних і невербальних засобів взаємодії. Вербальна складова забезпечує логічну організацію висловлювання та передавання змісту повідомлення, тоді як невербальні компоненти відображають внутрішні установки, емоційні стани та мотиваційні чинники мовця, які часто залишаються поза сферою свідомого контролю. Саме взаємодія цих двох рівнів комунікації створює цілісне мовленнєве повідомлення та впливає на його сприйняття адресатом.

Водночас важливе значення має не лише зміст інформації, а й мовна форма її подання, зокрема дотримання норм сучасної української літературної мови в усному й писемному мовленні. Педагогічне спілкування передбачає коректне використання акцентуаційних, орфоепічних, лексичних, морфологічних, синтаксичних і стилістичних норм, оскільки мовлення викладача виконує не лише інформативну, а й нормативну та виховну функції. У цьому контексті педагог постає як мовленнєвий зразок, на який орієнтуються студенти у процесі формування власної комунікативної компетентності.

Таким чином, системний розгляд вербальної та невербальної комунікації у педагогічній взаємодії демонструє їхню взаємну доповнюваність, важливість для управління освітнім процесом і формування професійної та комунікативної компетентності учасників навчального середовища, оскільки поєднання цих засобів дозволяє створювати ефективні педагогічні стратегії, адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних і групових потреб здобувачів освіти, забезпечувати емоційний комфорт та психологічну підтримку, стимулювати активну участь студентів у навчальному процесі, сприяти формуванню партнерських і довірливих відносин між викладачем і учнями, а також підвищувати загальний рівень засвоєння знань і розвитку критичного та творчого мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведення дослідження дозволяє зробити низку важливих висновків щодо вербальної та невербальної комунікації в освітньому процесі. По-перше, вербальна комунікація є основним інструментом передачі знань та організації навчальної діяльності, вона формує логіку викладу матеріалу, стимулює пізнавальну активність здобувачів освіти, розвиває мислення та мовленнєву культуру. Водночас вона не може повністю забезпечити ефективну педагогічну взаємодію без адекватного використання невербальних засобів, таких як жести, міміка, інтонація, поза та зоровий контакт, які виконують

регулятивні, мотиваційні та емоційні функції в навчальному процесі.

По-друге, дослідження підтвердило взаємодоповнюваність вербальних і невербальних компонентів комунікації, їхню інтегративну роль у формуванні комунікативної компетентності педагогів і здобувачів освіти. Узгоджене використання цих засобів сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, розвитку партнерських відносин між учасниками освітнього процесу та підвищенню рівня засвоєння навчального матеріалу. Аналіз українських досліджень останніх років показав, що ефективна педагогічна взаємодія неможлива без свідомого поєднання словесних і позасловесних каналів спілкування та адаптації їх до вікових, психологічних і соціальних особливостей учнів.

Перспективи подальших наукових розвідок напряму пов'язані з кількома аспектами. По-перше, доцільно здійснити емпіричні дослідження щодо ефективності інтеграції вербальних і невербальних засобів у різних формах навчання, включаючи дистанційні та змішані формати, а також у міжкультурній комунікації. По-друге, важливо розробляти методики навчання педагогів усвідомленому використанню комунікативних стратегій, що включають синтез словесних і позасловесних елементів. По-третє, перспективним напрямом є вивчення індивідуальних та вікових особливостей сприйняття вербальних і невербальних сигналів учнів різного рівня підготовки, а також дослідження ролі емоційного компонента у процесі педагогічної взаємодії.

Таким чином, системне дослідження вербальної та невербальної комунікації відкриває нові горизонти для підвищення якості освіти, розвитку комунікативної компетентності учасників навчального процесу та формування сучасного інтерактивного освітнього середовища, що відповідає вимогам Нової української школи та сучасних міжнародних стандартів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дерба С. М., Николаєва Н. С. Опанування невербальної комунікації усного мовлення української мови іноземними студентами. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологія»*. Острого: Вид-во НаУОА. 2024. Вип. 23(91). С. 3-6.
2. Дудко І., Галона Н., Воловенко І., Кашуба Н. Особливості реалізації вербального впливу в сучасному педагогічному дискурсі (на матеріалі укр. мови). *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. 2023. Т. 16. № se2. С. 83–93. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.nse2.83-93>.
3. Задільська Г. М. Невербальна комунікація як компонент комунікативної компетентності студентів-філологів. Електронний ресурс. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-188-77-80>
4. Литвин Н. Б., Качак Т. Б., Круль Л. М. Вербальне та невербальне мовлення у педагогічній практиці вищої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Гельветика». 2023. Вип. 92. т. 1. С. 69–75.
5. Якимчук М.Ю., Багатко А.С. Роль невербальної комунікації у професійній діяльності. *Прикарпатський юридичний вісник*. №5 (34). 2020. С. 31-35.

REFERENCES

1. Derba, S. M., Nikolaieva, N. S. (2024). Opanuvannia neverbalnoi komunikatsii usnoho movlennia ukrainskoi movy inozemnyimi studentamy [Mastering nonverbal communication in Ukrainian oral speech by foreign students]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Filolohiia»*. Ostroh : Vyd-vo NaUOA. Vyp. 23(91). S. 3-6.
2. Dudko, I., Halona, N., Volovenko, I., Kashuba, N. (2023). Osoblyvosti realizatsii verbalnoho vplyvu v suchasnomu pedahohichnomu dyskursi (na materialii ukr. movy) [Features of verbal influence realization in modern pedagogical discourse (based on the Ukrainian language)]. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*. T. 16. № se2. S. 83-93. DOI: <https://doi.org/10.14571/brajets.v16.nse2.83-93>. [in Ukrainian]
3. Zadzilska, H. M. (2020). Neverbalna komunikatsiia yak komponent komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv-filolohiv [Nonverbal communication as a component of communicative competence of philology students]. *Elektronnyi resurs*. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-188-77-80> [in Ukrainian]
4. Lytvyn, N. B., Kachak, T. B., Krul, L. M. (2023). Verbalne ta neverbalne movlennia u pedahohichnii praktysii vyshchoi shkoly [Verbal and nonverbal speech in pedagogical practice of higher education]. *Naukovi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5 : Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. Kyiv : Vydavnychiy dim «Helvetyka». Vyp. 92. t. 1. S. 69–75. [in Ukrainian]
5. Iakymchuk, M.Yu., Bahatko, A.S. (2020). Rol neverbalnoi komunikatsii u profesiinii diialnosti. *Prykarpatskyi iurydychnyi visnyk*. №5 (34). S. 31-35. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОРІДКО Ольга – асистент кафедри української мови Закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: сфера наукових зацікавлень автора пов'язана з дослідженням педагогічної комунікації, особливостей використання вербальних і невербальних компонентів мовлення в освітньому середовищі, формуванням комунікативної компетентності здобувачів освіти, а також проблемами академічного письма та риторичної майстерності.

ЧАЙКОВСЬКА Ульяна – асистент кафедри української мови Закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: автора охоплюють проблематику педагогічної комунікації, вербальні та невербальні засоби мовлення в освітньому процесі, розвиток комунікативної компетентності студентів, а також питання академічного письма й риторики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BORIDKO Olha – Assistant of the Department of Ukrainian Language Higher Education Institution «Podillia State University».

Scientific interests: the author's research interests focus on the study of pedagogical communication, the use of verbal and nonverbal components of speech in the educational environment, the development of learners' communicative competence, as well as issues of academic writing and rhetorical mastery.

CHAIKOVSKA Uliana – Assistant of the Department of Ukrainian Language Higher Education Institution «Podillia State University».

Scientific interests: the author's research interests encompass issues of pedagogical communication, verbal and nonverbal means of speech in the educational process, the development of students' communicative competence, as well as aspects of academic writing and rhetoric.

Стаття надійшла до редакції 01.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 37.011.3-051:811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-143-147

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ВАРЛАКОВА Антоніна –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного транспортного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-9001>
e-mail: a.varlakova@ntu.edu.ua

БАБИЧ Марина –

старший викладач кафедри іноземних мов
Національного транспортного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3012-0824>
e-mail: m.babych@ntu.edu.ua

САМАР Олена –

старший викладач кафедри іноземних мов
Національного транспортного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8470-3121>
e-mail: o.samar@ntu.edu.ua

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

У статті розглядається проєктно орієнтоване навчання як ефективний педагогічний інструмент розвитку мовних компетентностей у процесі навчання англійської мови професійного спрямування (ESP) у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до якості професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців, здатних ефективно здійснювати комунікацію в міждисциплінарному та міжнародному професійному середовищі. Незважаючи на значну кількість досліджень у галузі ESP-навчання, проблема системного розвитку мовних компетентностей засобами проєктно орієнтованих методів залишається недостатньо теоретично узагальненою, особливо в контексті інтеграції мовної, професійної та комунікативної підготовки. Метою статті є теоретичне обґрунтування потенціалу проєктно орієнтованого навчання в ESP як засобу розвитку мовних компетентностей студентів, зокрема лексичної, граматичної, дискурсивної, прагматичної та стратегічної. У межах дослідження здійснено аналіз сучасних наукових підходів до проєктно орієнтованого навчання, визначено його дидактичні особливості та окреслено механізми впливу проєктної діяльності на формування мовної компетентності в професійно орієнтованих комунікативних ситуаціях.

Узагальнені результати дослідження свідчать, що проєктно орієнтоване навчання створює умови для автентичного використання мови, інтеграції мовних знань із професійним контекстом, розвитку жанрової та дискурсивної компетентності, а також підвищення мотивації студентів до іншомовної діяльності. Проєктна робота сприяє системному розвитку мовних компетентностей завдяки поєднанню комунікативної взаємодії, колективної діяльності, рефлексії та поетанного мовного супроводу. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з емпіричним вивченням ефективності конкретних моделей проєктно орієнтованого ESP-навчання та розробленням інструментарію оцінювання мовних компетентностей у межах проєктної діяльності.

Ключові слова: проєктно орієнтоване навчання, ESP-навчання, мовні компетентності, професійна комунікація, іншомовна підготовка, вища освіта.

VARLAKOVA Antonina –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Foreign Languages
of the National Transport University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9781-9001>
e-mail: a.varlakova@ntu.edu.ua

BABYCH Maryna –

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the
National Transport University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3012-0824>
e-mail: m.babych@ntu.edu.ua

SAMAR Olena –

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the
National Transport University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8470-3121>
e-mail: o.samar@ntu.edu.ua

PROJECT-BASED LEARNING IN ESP AS A TOOL FOR DEVELOPING LINGUISTIC COMPETENCES

The article examines project-based learning as an effective pedagogical tool for developing linguistic competences in the process of English for Specific Purposes (ESP) instruction in higher education. The relevance of the study is determined by the growing demands placed on graduates' professional foreign language proficiency and their ability to communicate effectively in interdisciplinary and international professional environments. Despite extensive research in the field of ESP, the issue of systematic development of linguistic competences through project-based approaches remains insufficiently theorized, particularly with regard to the integration of language learning, professional content, and communicative practice. The aim of the article is to provide a theoretical justification for the potential of project-

based learning in ESP as a means of developing students' linguistic competences, including lexical, grammatical, discourse, pragmatic, and strategic components. The study analyzes contemporary scholarly approaches to project-based learning, identifies its key didactic characteristics, and outlines the mechanisms through which project work influences the development of language competence in professionally oriented communicative contexts.

The generalized findings indicate that project-based learning creates favorable conditions for authentic language use, integration of linguistic knowledge with professional content, development of genre and discourse competence, and increased learner motivation. Project work supports systematic linguistic competence development by combining communicative interaction, collaborative activity, reflection, and targeted language scaffolding. The article concludes that project-based learning enhances the effectiveness of ESP instruction by aligning language education with real professional communication needs. Prospects for further research include empirical investigation of specific project-based ESP models and the development of assessment tools for evaluating linguistic competences within project-based learning environments.

Key words: Project-based learning, ESP instruction, linguistic competence, professional communication, foreign language education, higher education.

Problem statement. In the context of globalization and increasing professional mobility, the demand for specialists who possess well-developed foreign language communicative competence in specific professional domains continues to grow. English for Specific Purposes (ESP) courses are expected not only to provide learners with domain-specific vocabulary and grammar but also to foster practical communication skills required in real professional situations. However, traditional teacher-centered instructional approaches often fail to ensure sufficient learner engagement, authentic language use, and the development of integrated linguistic competences.

One of the key challenges in ESP instruction is the gap between theoretical language knowledge and its practical application in professional contexts. Learners frequently demonstrate difficulties in transferring linguistic knowledge to real-life tasks, particularly in speaking, professional interaction, and problem-solving communication. This indicates the need for pedagogical approaches that promote learner autonomy, collaboration, contextualized language use, and meaningful communication.

Project-Based Learning (PBL) has been increasingly recognized as a learner-centered approach that encourages active knowledge construction, authentic task performance, and the integration of language skills within professional scenarios. Nevertheless, despite its growing popularity, the potential of PBL as an effective tool for developing linguistic competences in ESP remains insufficiently explored, particularly regarding its impact on communicative fluency, professional vocabulary acquisition, and collaborative discourse skills.

Therefore, the problem addressed in this study lies in determining how Project-Based Learning can be effectively implemented in ESP courses to enhance learners' linguistic competences and bridge the gap between classroom language learning and real professional communication demands.

Analysis of recent research and publications. Contemporary research in second language acquisition (SLA), English for Specific Purposes (ESP), and learner-centered pedagogy provides a strong theoretical foundation for the use of Project-Based Learning (PBL) as a tool for developing linguistic competences.

A significant contribution to understanding PBL in language education is presented by F. L. Stoller, who conceptualizes project-based learning as an integrative framework that combines content learning, authentic language use, and skills development. The author emphasizes that PBL promotes purposeful communication, learner autonomy, and sustained engagement with meaningful tasks. Also, F. L. Stoller argues that projects facilitate the natural integration of receptive and productive skills, making them particularly suitable for

ESP contexts where language is inseparable from professional practice.

Similarly, M. Swain's Output Hypothesis stresses the role of meaningful language production in developing accuracy and fluency. PBL encourages extended learner output through presentations, reports, and collaborative discussions, enabling learners to notice linguistic gaps and refine their language use in professional contexts.

Research on collaborative learning further supports the pedagogical value of PBL. D. W. Johnson, R. T. Johnson, and K. A. Smith demonstrate that cooperative learning improves academic achievement, motivation, and interpersonal skills. Their findings align with PBL principles, where structured collaboration enhances both language development and professional soft skills.

A comprehensive overview of empirical findings is provided by J. W. Thomas, who identifies authenticity, student autonomy, and inquiry-driven tasks as core characteristics of effective project-based learning. He concludes that PBL positively influences learner motivation, problem-solving ability, and deeper knowledge construction, all of which are essential for ESP competence development.

The broader educational relevance of project-based approaches is highlighted by UNESCO [10], which emphasizes learner-centered, problem-oriented instruction as central to Education for Sustainable Development. PBL aligns with these principles by fostering critical thinking, collaboration, and real-world problem solving, thus reinforcing its applicability in ESP education.

Academic discourse competence, a key component of ESP, is examined by K. Hyland, who emphasizes the social and disciplinary nature of academic writing. Project work enables learners to engage with authentic disciplinary genres and discourse practices, thereby facilitating the development of genre awareness and communicative appropriateness.

From a sociocultural perspective, J. P. Lantolf and S. L. Thorne argue that language development occurs through mediated social interaction. PBL environments, characterized by collaboration and scaffolded learning, reflect sociocultural principles by supporting learners within their zones of proximal development.

Vocabulary acquisition, a crucial element of ESP competence, is addressed by I. S. P. Nation, who stresses the importance of repeated exposure and meaningful use of lexical items. Project work promotes contextualized vocabulary learning through sustained engagement with professional content and communicative tasks.

The development of writing accuracy within project contexts can be linked to D. R. Ferris, who highlights the role of feedback and revision in improving second language writing. PBL typically incorporates iterative

drafting and peer feedback, which supports the gradual refinement of linguistic accuracy. P. Black and D. Wiliam provide important insights into formative assessment, emphasizing feedback as a mechanism for improving learning outcomes. Continuous assessment practices embedded in PBL, such as peer evaluation and reflective feedback, contribute to ongoing linguistic development and learner autonomy.

Despite numerous works and publications on this topic, some issues remain unexplored – scholars still research developing linguistic competences in the process of ESP learning.

The aim of the study is to provide a theoretical justification for the potential of project-based learning in ESP as a means of developing students' linguistic competences, including lexical, grammatical, discourse, pragmatic, and strategic components. The study analyzes contemporary scholarly approaches to project-based learning, identifies its key didactic characteristics, and outlines the mechanisms through which project work influences the development of language competence in professionally oriented communicative contexts.

Presentation of the main material. Project-Based Learning (PBL) in English for Specific Purposes (ESP) can be understood as an integrative pedagogical approach that situates language learning within the context of authentic, purposeful, and often collaborative projects that mirror the communicative demands of learners' future professional fields. The core premise of PBL in ESP is that language develops most effectively when learners are engaged in meaningful action – planning, negotiating, producing, presenting, and reflecting – tasks which require them to mobilize linguistic resources for real communicative ends [1, p. 23]. In ESP contexts, where the target uses of language are specified by disciplines, professions, or workplace genres, PBL has particular affordances: projects can be designed to replicate domain-specific communicative genres, to integrate technical content with language forms, and to organize interactional routines that mirror workplace collaboration [2, p.16].

Project work often includes output-oriented stages – drafting, rehearsing, presenting – which encourage learners to experiment with language and receive feedback from peers and instructors, fostering uptake and revision processes that support accuracy and complexity [5, p. 24]. In ESP settings these mechanisms are amplified when projects are crafted around authentic professional tasks (e.g., designing a technical report, preparing a client presentation, creating safety protocols), since the need to accomplish professional goals provides both motivation and a clear rationale for precise language use.

Collaborative dynamics inherent in project work also contribute to the development of sociolinguistic and pragmatic competences. When students work together on interdisciplinary or international projects, they must negotiate meanings, coordinate roles, and reconcile different communicative styles. Such processes require and cultivate pragmatic awareness -how to make requests politely, how to formulate persuasive arguments, how to adapt registers to audiences -and sociolinguistic judgment regarding appropriateness across contexts. These skills are crucial for ESP learners, who will often operate in intercultural professional contexts where subtle differences in politeness strategies or rhetorical conventions can have practical consequences [6, p. 23]. Moreover, collaborative PBL settings create opportunities for peer scaffolding and formative feedback, which

research shows can be highly effective in improving both fluency and accuracy [7, p. 20]. Peer interaction provides immediate, contextualized feedback on language use, enabling learners to refine forms in relation to communicative outcomes rather than as decontextualized grammatical rules.

Technology-mediated PBL has expanded the opportunities for authentic practice and for rich multimodal language use. Digital platforms support collaboration across time and space, enabling ESP learners to work on joint projects with students or professionals from other institutions and countries. Virtual exchanges, collaborative authoring tools, teleconferencing, and shared repositories permit authentic negotiations of meaning and the development of digital literacies alongside linguistic competences. Moreover, digital tools provide avenues for collecting artifacts of learning – drafts, recordings of meetings, feedback logs - which can be used for assessment and for research into learning processes. The affordances of digital PBL align particularly well with ESP objectives in fields where digital communication is central (e.g., engineering, international business, information technology), providing ecologically valid contexts for the practice of domain-specific communicative routines.

Research on PBL in ESP contexts highlights both promising results and methodological challenges. Several case studies and quasi-experimental investigations indicate that PBL can enhance communicative fluency, genre awareness, and learner motivation [1, p. 24; 8, p. 471]. Students frequently report increased confidence in performing professional tasks and a clearer sense of the relevance of language learning when engaged in project work. However, empirical studies vary considerably in their design rigor and in the quality of measurement tools for language outcomes, making generalization cautious. There is a need for longitudinal, mixed-methods research that tracks learners' development across multiple projects and that employs robust assessment instruments capable of capturing the multidimensional construct of project-based linguistic competence.

Integration of PBL in ESP curricula also intersects with broader educational policy trends such as competency-based education and education for sustainable development. Projects that address real-world issues, for example, designing sustainable business proposals, creating community health communication campaigns, or collaborating on cross-border research briefs – align with learning goals that transcend linguistic competence to include civic engagement and professional responsibility. Aligning projects with sustainability themes can further motivate learners and situate ESP within institutional commitments to global citizenship and the Sustainable Development Goals [5, p. 14]. Such alignment requires careful ethical considerations, ensuring that community partners are treated equitably and that projects produce tangible benefits rather than extractive student exercises.

Finally, research and evaluation should accompany implementation. Program-level evaluation can assess the impact of PBL integration on graduate outcomes, employer satisfaction, and student perceptions. Mixed-methods research designs incorporating learner portfolios, discourse analysis of project artifacts, and interviews can illuminate how PBL shapes linguistic development and professional identity. Action research conducted by instructors can provide iterative improvements to project

design and evidence for best practices. Building a knowledge base of context-sensitive case studies and comparative research will strengthen the empirical foundation for PBL in ESP and guide practitioners in adapting approaches to diverse disciplinary and institutional settings.

Project-Based Learning offers a robust, flexible, and pedagogically principled approach to developing linguistic competences in ESP contexts. By embedding language learning within authentic, sustained projects that mirror professional communicative demands, PBL supports the acquisition of domain-specific lexis and discourse, pragmatic and interactional competence, collaborative problem-solving skills, and reflective learning dispositions. Effective implementation depends on thoughtful project design, scaffolding of linguistic resources, aligned assessment, instructor facilitation, and attention to equity and authenticity. As institutions emphasize employability, international collaboration, and education for sustainable development, PBL in ESP stands as an empirically promising and practically useful strategy for preparing graduates who can communicate effectively in the professional contexts of the twenty-first century.

It is also important to consider the conceptual relationship between language competence and professional identity formation. Language use in ESP contexts is not merely instrumental; it contributes to how learners position themselves as emerging professionals within specific discourse communities. Project-based learning supports this identity construction by engaging learners in authentic communicative practices that resemble those of real professionals, such as presenting findings, defending proposals, collaborating across roles, and negotiating meaning in problem-solving situations. Through repeated participation in such practices, learners gradually appropriate the linguistic, rhetorical, and interactional norms of their target professional communities, thereby developing both competence and confidence in professional communication [6, p. 39].

From a sociocultural perspective, PBL aligns with theories of learning that emphasize participation, mediation, and socially situated meaning-making. Language development occurs through interaction with peers, instructors, and texts, and projects create extended interactional spaces in which such mediation can take place. Learners draw on shared artifacts—drafts, plans, presentations, digital documents—as mediational tools that structure communication and scaffold linguistic performance. These artifacts allow learners to externalize thinking, receive feedback, and refine language use over time, contributing to deeper internalization of linguistic patterns [4, p. 86]. In ESP settings, where disciplinary discourse is often complex and formulaic, such mediation is particularly valuable, as learners must master not only general language forms but also specialized registers and genre conventions.

The integration of genre-based pedagogy within project-based ESP instruction further enhances linguistic development. Genres function as socially recognized ways.

Another significant contribution of PBL to linguistic competence development lies in its support for lexical acquisition, particularly of discipline-specific and semi-technical vocabulary. Projects require sustained engagement with professional content, prompting learners to encounter, reuse, and consolidate lexical items across

multiple contexts. Repeated exposure and use of vocabulary in meaningful tasks enhances depth of processing and retention, while collaborative discussion helps clarify semantic nuances and usage constraints. Research in ESP has shown that lexical bundles, collocations, and formulaic sequences are critical components of professional fluency, and project-based tasks provide natural conditions for their acquisition through use rather than memorization [9].

Pronunciation and spoken interaction skills also benefit from project-based ESP instruction, particularly when projects include oral components such as meetings, presentations, and negotiations. Unlike isolated speaking exercises, project-related interaction is goal-oriented and contextually grounded, which encourages learners to prioritize intelligibility, coherence, and pragmatic effectiveness. Rehearsal stages, peer feedback, and instructor modeling can be incorporated to address pronunciation features relevant to professional communication, such as stress, intonation, and discourse markers. Over time, repeated participation in such communicative events helps learners develop fluency and interactional competence, which are essential for effective workplace communication.

Despite its advantages, PBL in ESP is not without challenges. Designing projects that are appropriately complex yet manageable requires careful planning, particularly in heterogeneous classrooms where learners' language proficiency and disciplinary knowledge may vary. Instructors must ensure that linguistic objectives are not overshadowed by content demands and that sufficient scaffolding is provided to support learners at different levels. Additionally, group dynamics can affect learning outcomes; unequal participation or unresolved conflicts may limit opportunities for language use. Explicit training in collaborative skills, clear role assignment, and structured interaction protocols can mitigate these risks and enhance the linguistic benefits of project work [3, p. 13].

Conclusions and prospects for further research.

Institutional factors also influence the effectiveness of PBL in ESP. Time constraints, curriculum requirements, and assessment policies may limit the scope of project work or discourage innovative approaches. Successful implementation often requires institutional support, including professional development for instructors, flexible curricula, and recognition of project-based outcomes in assessment frameworks. Collaboration between language instructors and subject specialists can further strengthen project relevance and authenticity, ensuring that linguistic tasks align with real professional practices.

From a research perspective, the study of PBL in ESP would benefit from more systematic investigation into specific linguistic outcomes. While learner perceptions and qualitative observations provide valuable insights, quantitative and mixed-methods studies can offer stronger evidence of language development across skills and levels. Longitudinal studies tracking learners over multiple projects or semesters could illuminate how linguistic competences evolve over time and how project-based experiences contribute to sustained professional language use. Discourse-analytic approaches, examining learner-produced texts and interactions, can further reveal how language forms and functions develop within project contexts.

In contemporary higher education, where internationalization and employability are central priorities, PBL in ESP offers a pedagogically sound response to the demand for graduates who can communicate effectively in professional settings. By integrating language learning with authentic tasks, collaboration, and reflection, project-based ESP instruction supports the holistic development of linguistic competences that are transferable to real-world contexts. When carefully designed and implemented, PBL not only enhances learners' language proficiency but also prepares them to participate confidently in professional discourse communities.

In conclusion, PBL represents a powerful instructional approach for developing linguistic competences in ESP contexts. Its emphasis on authenticity, sustained engagement, collaboration, and reflective practice aligns closely with contemporary theories of language learning and professional communication. Through participation in meaningful projects, learners develop lexical, grammatical, discourse, pragmatic, and strategic competences in integrated ways that reflect real professional demands. While challenges remain in design, implementation, and assessment, the pedagogical and empirical evidence suggests that PBL has significant potential to enrich ESP instruction and to prepare learners for effective communication in their future professional lives.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21. No. 1. P. 5-31.
2. Ferris D. R. *Treatment of error in second language student writing*. 2nd ed. Ann Arbor : University of Michigan Press. 2011. 220 p.
3. Hyland K. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 2004. 226 p.
4. Johnson D. W., Johnson R. T., Smith K. A. Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. 2014. Vol. 25. No. 3-4. P. 85-118.
5. Lantolf J. P., Thorne S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford : Oxford University Press, 2006. 324 p.
6. Nation I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 639 p.
7. Stoller F. Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. *Project-based second and foreign language education: past, present, and future* / ed. by G. H. Beckett, P. C. Miller. Greenwich, CT : Information Age Publishing, 2006. P. 19-40.
8. Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* / ed. by E. Hinkel. Routledge, 2005. P. 471-483.
9. Thomas J. W. A review of research on project-based learning [Electronic resource]. Autodesk Foundation. URL: <http://www.bie.org/files/researchreviewPBL.pdf>
10. UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives [Electronic resource]. Paris: UNESCO, 2017. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

REFERENCES

1. Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. Vol. 21. No. 1. P. 5-31. [in English]

2. Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. 2nd ed. Ann Arbor : University of Michigan Press. 220 p. [in English]
3. Hyland, K. (2004). *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press, 226 p. [in English]
4. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. Vol. 25. No. 3-4. P. 85-118. [in English]
5. Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford : Oxford University Press. 324 p. [in English]
6. Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press. 639 p. [in English]
7. Stoller, F. (2006). Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts. *Project-based second and foreign language education: past, present, and future* / ed. by G. H. Beckett, P. C. Miller. Greenwich, CT : Information Age Publishing. P. 19-40. [in English]
8. Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. ed. by E. Hinkel. Routledge. P. 471-483. [in English]
9. Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning [Electronic resource]. Autodesk Foundation. URL: <http://www.bie.org/files/researchreviewPBL.pdf> [in English]
10. (2017) UNESCO. Education for Sustainable Development Goals: learning objectives [Electronic resource]. Paris: UNESCO. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВАРЛАКОВА Антоніна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного транспортного університету.

Наукові інтереси: міжмовна інтерференція в навчанні ESP, методика навчання фонетики в технічних ЗВО.

БАБИЧ Марина – старший викладач кафедри іноземних мов Національного транспортного університету.

Наукові інтереси: диференційований підхід до навчання іноземних мов, методика організації групової та індивідуальної роботи у процесі навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей.

САМАР Олена – старший викладач кафедри іноземних мов Національного транспортного університету.

Наукові інтереси: інноваційні методики викладання іноземних мов із використанням онлайн-платформ та інтерактивних ресурсів, сучасні цифрові технології у навчанні іноземних мов студентів технічних спеціальностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VARLAKOVA Antonina – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the National Transport University.

Scientific interests: interlanguage interference in ESP teaching; methods of teaching phonetics in technical higher education institutions.

BABYCH Maryna – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the National Transport University.

Scientific interests: A differentiated approach to foreign language teaching; methods of organizing group and individual work in teaching foreign languages to non-language majors.

SAMAR Olena – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages of the National Transport University.

Scientific interests: innovative methods of teaching foreign languages using online platforms and interactive resources; modern digital technologies in teaching foreign languages to students of technical specializations.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 18.03.2026 р.

УДК 37.091.3:502/504:502.131.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-148-154

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема формування екологічної компетентності учнів у контексті сталого розвитку. Метою статті є теоретичний аналіз і висвітлення практико-орієнтованих та інноваційних аспектів формування екологічної компетентності учнів у парадигмі сталого розвитку в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано сутність понять «екологічна компетентність» та «сталий розвиток». На основі узагальнення поглядів науковців встановлено, що ефективна реалізація ідей сталого розвитку в освіті можлива за умови цілісного поєднання екологічної складової, цифрових інновацій, ціннісних орієнтацій та компетентнісного підходу, що створює передумови для підготовки особистості, здатної усвідомлено діяти в умовах сучасних глобальних викликів. З'ясовано, що методологічну основу формування екологічної компетентності становлять компетентнісний, діяльнісний, практико-орієнтований, інтегративний, ціннісний і цифровий підходи, які визначають цілі та зміст екологічної освіти.

Практико-орієнтований підхід до формування екологічної компетентності в умовах сталого розвитку спрямовує освітній процес на активну діяльність учнів, практичне застосування екологічних знань, розвиток ціннісних орієнтацій та здатності приймати екологічно виважені рішення. Запропоновано систему практико-орієнтованих завдань різних типів, що забезпечують формування екологічної компетентності, інтегруючи пізнавальний, діяльнісний і ціннісний компоненти навчання. Обґрунтовано інноваційні аспекти формування екологічної компетентності, переосмислено засоби розвитку екологічної компетентності в контексті сталого розвитку, а саме, дослідницько-орієнтоване та проблемно-орієнтоване навчання, навчання через суспільно корисну діяльність, міжпредметну інтеграцію екологічного змісту, використання цифрових і STEM-орієнтованих технологій, розглянуто ціннісно-орієнтований і виховний потенціал інновацій. Формування екологічної компетентності потребує комплексного підходу, що включає активну практичну діяльність, поєднання теоретичних знань із досвідом, а також системну взаємодію сім'ї та школи.

Ключові слова: екологічна компетентність, сталий розвиток, практико-орієнтований підхід, екологічна свідомість, урок біології, екологічні знання, екологічні цінності.

GENKAL Svitlana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of biology
and methods of teaching biology of the Sumy
State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7812-6103>
e-mail: filadelfus205@gmail.com

PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO DEVELOPING STUDENTS' ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article discusses the problem of forming students' environmental competence in the context of sustainable development. The purpose of the article is to provide a theoretical analysis and highlight practical and innovative aspects of forming students' environmental competence in the paradigm of sustainable development in the educational process of general secondary education institutions. The essence of the concepts of 'environmental competence' and 'sustainable development' is analysed. Based on a summary of the views of scientists, it has been established that the effective implementation of sustainable development ideas in education is possible provided that there is a holistic combination of the environmental component, digital innovations, value orientations and a competence-based approach, which creates the prerequisites for the development of individuals capable of acting consciously in the context of modern global challenges. It has been established that the methodological basis for the formation of environmental competence consists of competence-based, activity-based, practice-oriented, integrative, value-based and digital approaches, which determine the goals and content of environmental education.

A practice-oriented approach to developing environmental competence in the context of sustainable development focuses the educational process on active student participation, the practical application of environmental knowledge, the development of value orientations, and the ability to make environmentally sound decisions. A system of practice-oriented tasks of various types is proposed, which ensures the comprehensive formation of environmental competence by integrating cognitive, activity-based and value-based components of learning. The innovative aspects of forming environmental competence are substantiated, and the means of developing environmental competence in the paradigm of sustainable development are rethought, namely, research-oriented and problem-oriented learning, learning through socially useful activities, interdisciplinary integration of environmental content, the use of digital and STEM-oriented technologies, and the value-oriented and educational potential of innovations is considered. The formation of environmental competence requires a comprehensive approach that includes active practical activities, combining theoretical knowledge with experience, as well as systematic interaction between family and school.

Key words: environmental competence, sustainable development, practice-oriented approach, environmental awareness, biology lesson, environmental knowledge, environmental values.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується загостренням глобальних екологіч-

них проблем, зумовлених кліматичними змінами, виснаженням природних ресурсів, зменшенням біорізноманіття та погіршенням стану довкілля. У цих

умовах особливої актуальності набуває освіта для сталого розвитку, яка розглядається як ключовий механізм формування екологічно відповідальної поведінки та свідомого ставлення особистості до навколишнього середовища. Відтак перед закладами загальної середньої освіти постає завдання формування екологічних знань, екологічної компетентності здобувачів освіти.

Попри наявність значної кількості наукових досліджень, присвячених екологічній освіті, проблема формування екологічної компетентності учнів у контексті сталого розвитку потребує подальшого методичного опрацювання. У практиці закладів загальної середньої освіти переважає знаннева модель навчання, що обмежує можливості учнів у набутті досвіду екологічно доцільної діяльності та реалізації власної екологічної ініціативи. Водночас стрімкий розвиток цифрових технологій, інноваційних методів, проєктної та дослідницької діяльності, а також зростання суспільного запиту на інтеграцію ідей сталого розвитку в освітній процес зумовлюють необхідність оновлення методичних підходів до формування екологічної компетентності учнів. Недостатньо дослідженими залишаються дидактичні можливості практико-орієнтованого навчання, використання інноваційних інструментів та партнерства школи з місцевою громадою як засобів досягнення цілей сталого розвитку.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Проблема формування екологічної компетентності учнів широко представлена в сучасних педагогічних дослідженнях. Теоретичні засади екологічного виховання й освіти ґрунтовно висвітлено у працях Н. Бордюг, Л. Гонтаренко, Л. Дольнікової, О. Колонькової, В. Крисаченко, Я. Логвінової, Я. Макаренко, О. Матеюк, Т. Мірошніченко, Л. Руденко, О. Слатвінської, О. Сороки, О. Федій, Л. Юрченко та ін. Вченими розкрито сутність і структуру екологічної культури, обґрунтовано цілі, завдання та принципи екологічного виховання, визначено зміст, форми й методи екологічної освіти, а також проаналізовано педагогічні умови формування екологічно відповідального ставлення особистості до довкілля.

Питання екологічної освіти для сталого розвитку представлено в публікаціях О. Гайдук, А. Гребенюка, А. Каленського, О. Квасник, В. Кушнір, А. Мартін, А. Мельниченко, М. Нестерової, І. Оксенюка, І. Олифіренко, Н. Ольхової-Марчук, О. Пономарьова, О. Попело, А. Самойлович, С. Сербенюк, Т. Саєнко, В. Терещук, В. Терлецького, А. Харченко, Н. Холяк та ін. Дослідниками висвітлено теоретичні та методичні підходи до реалізації екологічної освіти для сталого розвитку, окреслено її ціннісні орієнтири та змістові компоненти. Водночас, незважаючи на наявність значної кількості наукових досліджень з означеної проблематики, низка питань, пов'язаних із формуванням екологічної компетентності учнів у контексті сталого розвитку, залишається недостатньо опрацьованою, зокрема, потребує подальшого дослідження практико-орієнтований підхід під час навчання біології.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні практико-орієнтованого підходу та інноваційних аспектів формування екологічної компетентності учнів у контексті сталого розвитку в

освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових джерел із педагогіки, методики навчання біології, екологічної освіти та освіти для сталого розвитку з метою уточнення понятійно-категоріального апарату, обґрунтування теоретичних засад формування екологічної компетентності учнів та систематизації наукових підходів до проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою більш ґрунтовного осмислення процесу формування екологічної компетентності учнів доцільно уточнити зміст і сутнісні характеристики даного поняття. Екологічна компетентність інтерпретується як інтегративна характеристика особистості, що відіграє визначальну роль у розв'язанні актуальних екологічних викликів та забезпеченні гармонії у взаємодії людини з природним середовищем [6], як результат трансформації уявлень про природу із зовнішнього, формального засвоєного знання у внутрішнє, особистісно значуще надбання особистості [5], як здатність сучасної особистості розв'язувати життєві ситуації, узгоджуючи власні потреби з принципами сталого розвитку [8]. Екологічна компетентність розглядається через призму активної практичної діяльності, що поєднує екологічні знання, ціннісне ставлення до природи та готовність до екологічно відповідальної поведінки в умовах реалізації ідей Нової української школи [9]. І. Січко наголошує на тому, що екологічна компетентність особистості постає як інтегративний компонент у системі формування еколого орієнтованої особистості, що поєднує екологічну культуру, екологічну свідомість, екологічну освіту, екологічне виховання та практичну екологічну діяльність [13]. Формування екологічної компетентності учнів є ефективним за умови інтеграції навчальних дисциплін, це дає змогу поєднувати й узагальнювати знання, уміння, навички, емоційно-ціннісні переживання, набуті під час навчання різних предметів, та використовувати особистісний потенціал учнів у процесі розв'язання навчально-виховних завдань [14]. Екологічна компетентність школярів виявляється у здатності застосовувати екологічні знання на практиці та екологічне мислення, ціннісні орієнтації та екологічно відповідальну поведінку [2; 16]. Окрім того, дослідники підкреслюють, що соціально-екологічне виховання в сім'ї є початковим етапом формування екологічної компетентності особистості, тому необхідне поєднання сімейного виховання та шкільної екологічної освіти для становлення активної громадянської позиції щодо охорони довкілля [4; 18].

Аналіз сучасних наукових підходів свідчить, що екологічна компетентність розглядається як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує знання, уміння, ціннісні орієнтації та практичні навички і забезпечує здатність ефективно реагувати на екологічні виклики, приймати відповідальні рішення та діяти у гармонії з природним середовищем. У даному контексті особливої актуальності набуває розгляд екологічної компетентності крізь призму принципів сталого розвитку.

Освіта виступає як самостійна мета сталого розвитку і як один із найважливіших чинників його забезпечення, а реалізація глобальної місії освіти у

контексті сталого розвитку потребує системного підходу до формування знань, екологічної свідомості, екологічного мислення та відповідальності особистості [8; 10]. Сталий розвиток передбачає задоволення потреб сучасного покоління без загрози для майбутніх поколінь, а реалізація Цілі 4 «Якісна освіта» виступає ключовим чинником забезпечення такого розвитку. Саме якісна освіта створює передумови для формування відповідальної, компетентної особистості, здатної усвідомлювати взаємозв'язок між соціальними, економічними та екологічними процесами [1; 11]. Екологічна освіта є базовою передумовою екологічної безпеки та сталого розвитку суспільства, що саме через систему екологічної освіти формується екологічна свідомість, відповідальне ставлення до природних ресурсів і готовність особистості до екологічно виваженої діяльності. Екологічний компонент освітнього процесу має системний і безперервний характер, охоплює всі рівні та забезпечує запобігання екологічним загрозам шляхом формування екологічної культури та компетентності громадян [12].

Останнім часом відбувся «цифровий поворот» в освіті як закономірний і необхідний процес трансформації освітньої системи в умовах сталого розвитку суспільства. Інтеграція цифрових ресурсів в освіту сприяє підвищенню доступності знань, активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти та створює умови для усвідомлення глобальних проблем сталого розвитку і пошуку шляхів їх розв'язання [3]. Екологічна освіта є ключовим чинником забезпечення сталого розвитку суспільства, має інтегрований характер, поєднує екологічні, соціальні та економічні аспекти, сприяючи посиленню взаємозв'язку між людиною, суспільством і природою [17]. Особливу увагу науковці приділяють необхідності оновлення змісту освіти, ступеневого навчання екології у школі, впровадженню компетентнісного та практико-орієнтованого підходу, які забезпечують готовність здобувачів освіти до розв'язання сучасних екологічних проблем у контексті реалізації ідей сталого розвитку [15].

Аналіз наукових підходів дослідників підтверджує, що ідеї сталого розвитку набувають пріоритетного значення у сучасному освітньому дискурсі та розглядаються як стратегічний орієнтир модернізації освіти на всіх її рівнях. Сталий розвиток постає як сучасна концепція, що поєднує екологічні, соціальні, економічні виміри й орієнтована на нову освітню парадигму, спрямовану на розвиток відповідальної, компетентної особистості. Визначальною є роль освіти як мети та дієвого чинника сталого розвитку, задля системного формування екологічних знань, свідомості, мислення та поведінки.

Формування екологічної компетентності учнів у парадигмі сталого розвитку зумовлює переорієнтацію освітнього процесу з традиційних знансєвих моделей на інноваційні педагогічні підходи. У цьому зв'язку актуалізується наукове обґрунтування дидактичних підходів, що визначають стратегію організації освітнього процесу, його зміст і характер навчально-пізнавальної діяльності учнів. Компетентнісний, діяльнісний, інтегративний, цифровий, STEM-орієнтований підходи становлять методологічну основу формування екологічної компетентності, оскільки задають цільові орієнтири навчання та визначають змістові пріоритети екологічної освіти.

Компетентнісний підхід передбачає формування в учнів здатності застосовувати екологічні знання, уміння та ціннісні орієнтації у реальних життєвих ситуаціях. У межах цього підходу екологічна компетентність розглядається як інтегрований результат навчання, що виявляється у відповідальній екологічній поведінці та готовності брати участь у вирішенні екологічних проблем (Н. Куриленко, О. Пометун, Н. Пустовіт, І. Січко, Л. Чистякова, О. Ярошенко та ін.). Діяльнісний підхід орієнтований на залучення учнів до активної навчально-пізнавальної та практичної діяльності екологічного спрямування. Він реалізується через дослідницькі завдання, екологічні проєкти, експедиції, спостереження, практичні роботи та участь у природоохоронних акціях, що сприяє набуттю досвіду екологічно доцільної діяльності (Н. Куриленко, Т. Нінова, Т. Павлова, І. Солошич, С. Толочко, В. Шпак та ін.). Інтегративний підхід полягає у поєднанні змісту біології з іншими навчальними предметами (географією, хімією, фізикою, громадянською освітою) та міжпредметній інтеграції ідей сталого розвитку, що сприяє формуванню цілісного бачення екологічних процесів і взаємозв'язків у природі та суспільстві (Т. Засєкіна, Н. Куриленко, Г. Серова, С. Шмалєй, Т. Щербина та ін.). STEM-орієнтований підхід створює умови для практичного навчання, дослідження та інноваційної діяльності учнів: моделювання екологічних процесів, аналізу даних моніторингу довкілля, екологічних проблем, що підвищує внутрішню мотивацію та сприяє набуттю практично значущих умінь (В. Губарець, Ю. Завалевський, Ф. Левченко, А. Озарчук, В. Пелєх, Т. Пушкарєва, В. Рогоза, О. Скуловатов, М. Тишковець, В. Чудакова). Цифровий підхід передбачає використання сучасних цифрових технологій, онлайн-платформ, інтерактивних ресурсів, цифрових карт, віртуальних лабораторій та інструментів громадянської науки, що розширює можливості екологічної освіти та підвищує мотивацію учнів (С. Вітвицька, Т. Годєцька, В. Ковальчук, В. Староста, В. Танська, А. Трутєнь та ін.).

Водночас для формування екологічної компетентності учнів відповідно до принципів сталого розвитку необхідним є впровадження практико-орієнтованого підходу в освітній процес. У контексті практичної спрямованості екологічної освіти науковці (Н. Бордюг, О. Карпенко, О. Коваль, Я. Макаренко, Т. Мірошніченко, Л. Присяжнюк, С. Толочко, О. Федій та ін.) наголошують на необхідності поєднання теоретичної підготовки з активною діяльністю учнів у реальному соціально-природному середовищі.

Розв'язання учнями реальних екологічних проблем, участь у проєктній і дослідницькій роботі сприяють формуванню знань про принципи сталого розвитку та вмінню застосовувати їх у повсякденному житті. Практична спрямованість освіти забезпечує поєднання екологічних, соціальних і цифрових компетентностей, формує бережливе ставлення до природи й готовність ухвалювати обґрунтовані рішення.

Практико-орієнтований підхід до формування екологічної компетентності передбачає організацію освітнього процесу таким чином, щоб учні могли застосовувати набуті знання, розвивати ціннісні орієнтації та відповідальність за власні дії. Визначальну роль у цьому відіграють практико-орієнтовані

завдання, які моделюють реальні екологічні ситуації, спонукають до аналізу проблем, ухвалення обґрунтованих рішень і безпосередньої участі в суспільно та екологічно значущій діяльності на засадах сталого розвитку.

Діагностично-аналітичні завдання пропонуються для формування вмінь аналізувати стан довкілля та виявляти екологічні проблеми: «Проаналізувати дані інтерактивної карти AirVisual щодо якості повітря у своєму регіоні та визначити можливі джерела забруднення», «На основі матеріалів Global Forest Watch дослідити динаміку змін лісових масивів в Сумській області за останні 10 років», «Провести екологічний аудит шкільної території (стан зелених насаджень, наявність сміття, використання води)».

Дослідницько-пошукові завдання впроваджуються з метою розвитку дослідницьких умінь, наукового мислення та екологічної допитливості: «Дослідити рівень забруднення води в місцевій екосистемі», «Провести порівняльний аналіз біорізноманіття пришкольної території у різні пори року», «Використовуючи iNaturalist, створити електронний каталог видів рослин і тварин своєї місцевості».

Виконання проєктів (екологічних та соціально-екологічних) забезпечує розвиток умінь планувати та реалізовувати екологічно доцільні дії: «Розробити проєкт «Зелена школа: кроки до сталого розвитку», «Створити проєкт впровадження роздільного збору відходів у школі», «Підготувати інформаційну кампанію для громади щодо зменшення використання пластику».

Ситуаційно-практичні (кейс-завдання) застосовуються задля активізації екологічного мислення та умінь ухвалювати екологічно виважені рішення: «Розв'язати кейс «Енергоспоживання школи»: запропонувати способи зменшення споживання електроенергії», «Оцінити наслідки неконтрольованої вирубки лісів для регіону та запропонувати заходи сталого управління».

Практично-діяльнісні завдання орієнтовані на формування умінь екологічно відповідальної поведінки: «Організувати та провести акцію з озеленення пришкольної території», «Взяти участь у волонтерській природоохоронній діяльності».

Доцільно застосовувати інформаційно-аналітичні (медіаекологічні) завдання з метою формування критичного мислення, умінь аналізувати інформацію в медіапросторі, протидіяти дезінформації: «Проаналізувати екологічні новини регіональних ЗМІ та визначити, які проблеми довкілля є найбільш актуальними для громади», «Оцінити достовірність екологічної інформації з соціальних мереж (пости про забруднення, вирубки, кліматичні зміни)», «Порівняти подання однієї екологічної проблеми в українських та міжнародних медіа».

Моделювально-прогностичні завдання сприяють розвитку системного мислення, умінь прогнозувати екологічні наслідки діяльності людини: «Скласти прогноз змін стану місцевої річки за умов збереження нинішнього рівня антропогенного навантаження», «Змоделювати можливі екологічні наслідки забудови зеленої зони в населеному пункті», «Розробити сценарії розвитку громади за принципами сталого розвитку».

Освітньо-комунікативні завдання забезпечують набуття умінь комунікації, просвітницької діяльності

та громадянської активності: «Підготувати та провести міні лекцію або тренінг на тему сортування відходів», «Створити екологічний подкаст, блог або сторінку в соціальних мережах для популяризації екологічних знань», «Розробити інформаційні буклети або плакати для мешканців громади щодо збереження водних ресурсів».

Ціннісно-рефлексивні завдання відіграють важливу роль у формуванні екологічних цінностей, бережливого ставлення до природи, особистої екологічної позиції: «Написати есе «Моя особиста відповідальність за стан довкілля», «Провести самооцінку власного екологічного впливу та визначити шляхи його зменшення». Також доцільно обговорити етичні дилеми, наприклад: «Чи допустиме економічне зростання за рахунок погіршення стану природи?».

Інтегровані міжпредметні завдання спрямовані на формування цілісного бачення екологічних проблем через інтеграцію знань з різних навчальних предметів: «Розрахувати рівень споживання енергії школою» (математика, фізика, екологія), «Дослідити вплив кліматичних змін на сільське господарство регіону» (географія, біологія, економіка), «Проаналізувати екологічні мотиви в художній літературі або мистецтві» (екологія, українська література/мистецтво).

Громадянсько-орієнтовані (партисипативні) завдання сприяють розвитку активної громадянської позиції та участі в ухваленні екологічно значущих рішень: «Взяти участь у громадських слуханнях щодо екологічних питань громади», «Підготувати звернення до органів місцевого самоврядування з пропозиціями щодо покращення екологічної ситуації», «Провести опитування мешканців громади щодо екологічних проблем та шляхів їх розв'язання».

Інноваційні аспекти формування екологічної компетентності учнів у контексті сталого розвитку пов'язані, насамперед, із переорієнтацією освіти від засвоєння знань до розвитку цінностей, поведінкових моделей і здатності діяти відповідно до цілей сталого розвитку. Значного поширення набувають: дослідницько-орієнтоване, проблемно-орієнтоване навчання, навчання через суспільно корисну діяльність, STEM-орієнтований підхід, міжпредметна інтеграція екологічного змісту, сучасні цифрові інструменти, ціннісно-орієнтований і виховний підхід до інновацій.

Дослідницько-орієнтоване навчання стимулює самостійний пошук екологічних проблем і шляхів їх розв'язання, є ефективним засобом формування екологічної компетентності учнів. Таке навчання сприяє розвитку критичного та екологічного мислення, формуванню дослідницьких умінь, навичок аналізу й інтерпретації даних, а також усвідомленню причинно-наслідкових зв'язків у системі «людина – довкілля», інтегруючи теоретичні знання з практичним досвідом відповідно до принципів сталого розвитку.

Проблемно-орієнтоване навчання спрямоване на аналіз реальних екологічних кейсів локального та глобального рівнів. У контексті принципів сталого розвитку постає як методологічно значущий педагогічний підхід, для розв'язання міждисциплінарних проблем, що інтегрують екологічні, соціальні та економічні виміри. Його реалізація в освітньому процесі забезпечує формування системного мислення, здатності до рефлексивного аналізу й прийняття

рішень відповідно до принципів сталого розвитку, трансформуючи навчальну діяльність із репродуктивної у проблемно-дослідницьку. Проблемно-орієнтоване навчання є дієвим інструментом розвитку екологічної компетентності та підготовки здобувачів освіти до практичної участі у вирішенні екологічно й соціально значущих викликів сучасності.

Навчання через суспільно корисну діяльність – підхід до навчання під час якого учні здобувають знання й компетентності через реальну допомогу громаді та розв'язання актуальних екологічних проблем. Важливим інноваційним аспектом є перенесення акценту з класно-урочної системи на навчання в реальному соціальному й природному середовищі. До ефективних форм навчання належать: екологічні експедиції та польові дослідження, участь у громадських екологічних проєктах, співпраця з місцевими громадами, науковими установами та громадськими організаціями. Даний підхід відрізняється від волонтерства тим, що волонтерство – це допомога без обов'язкового навчального компонента, а навчання через суспільно корисну діяльність – структурована освітня діяльність, пов'язана з навчальною програмою та оцінюванням результатів навчання.

Актуальним також є міжпредметна інтеграція екологічного змісту, що забезпечує багатовимірне бачення проблем сталого розвитку. Біологія, географія, хімія, фізика та суспільствознавчі дисципліни створюють можливості для формування комплексного розуміння екологічних процесів. Особливу роль відіграє включення тем, пов'язаних із кліматичними змінами, збереженням біорізноманіття, раціональним використанням ресурсів та екологічною безпекою.

Сучасні цифрові інструменти (онлайн-платформи, симуляції, геоінформаційні системи, віртуальні лабораторії) значно розширюють можливості екологічної освіти. Доцільно ознайомити учнів з освітніми екологічними платформами та порталами: EcoSchool (Програма «Екошкола») для реалізації реальних екологічних проєктів у школі (енергоощадність, сортування тощо); ЮНЕСКО – Освіта для сталого розвитку (UNESCO – Education for Sustainable Development): містить аналіз глобальних екологічних проблем через призму цілей сталого розвитку. Також корисними є практичні ресурси для досліджень природи: iNaturalist – для польових досліджень біорізноманіття; Глобальна інформаційна система з біорізноманіття (GBIF Global Biodiversity Information Facility), яка має відкритий доступ до даних про всі види життя на Землі; Дослідник природи (NatureServe Explorer) – платформа, що збирає дані про види, які перебувають під загрозою зникнення та цілі екосистеми для покращення результатів охорони природи. Земна обсерваторія (NASA Earth Observatory) – цифровий ресурс про навколишнє середовище, систему Землі та клімат, сучасні дані, які з'являються в результаті досліджень NASA; Коперник – Програма спостереження за Землею ЄС (Copernicus (EU Earth Observation Programme) – це компонент програми Європейського Союзу з космічних досліджень, що займається спостереженням за Землею, навколишнім середовищем на основі супутникових розвідок; Екодія – це громадська організація, яка об'єднує експертів та активістів навколо ідеї збереження довкілля, сайт містить аналіз екологічних проблем України; Альянс «Нульові відходи» Україна

(Zero Waste Alliance Ukraine) – це рух, що об'єднує місцеві та міжнародні організації, ініціативи та окремих активістів з метою поступового зменшення кількості відходів. Цікаві дослідження пропонує ExploreLearning Gizmos – найбільша у світі бібліотека інтерактивних онлайн-симуляцій для навчання природничих наук.

Формування екологічної компетентності в контексті сталого розвитку неможливе без розвитку екологічних цінностей та етичних норм. Ціннісний підхід спрямований на формування екологічних пріоритетів, усвідомлення особистої відповідальності за стан довкілля та прийняття принципів сталого розвитку як життєвих орієнтирів. Ціннісний і виховний потенціал інновацій у сучасній освіті полягає в оновленні змісту і методів навчання, цілеспрямованому розвитку світоглядних орієнтирів активної громадянської позиції учнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Практико-орієнтований підхід до формування екологічної компетентності учнів у контексті сталого розвитку, сутність якого полягає в забезпеченні переходу від репродуктивного засвоєння екологічних знань до їх усвідомленого застосування в реальних життєвих ситуаціях, постає як методологічна основа модернізації сучасної екологічної освіти. Реалізація такого підходу сприяє розвитку в учнів здатності здійснювати комплексний аналіз стану довкілля, ідентифікувати екологічні проблеми та оцінювати їх з урахуванням взаємозв'язку екологічних, соціальних і економічних чинників. Методичним інструментарієм реалізації означеного підходу є система практико-орієнтованих завдань, яка забезпечує інтеграцію когнітивного, діяльнісного й аксіологічного компонентів навчання та створює педагогічні умови для цілісного формування екологічної компетентності відповідно до цілей сталого розвитку. Упровадження інноваційних практик та підходів в освітній процес є ефективним засобом формування екологічної компетентності учнів і важливою передумовою підготовки свідомих, відповідальних громадян, здатних до конструктивної участі в розв'язанні сучасних екологічних викликів.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо з обґрунтуванням педагогічних умов, а також із розробленням критеріїв і показників сформованості екологічної компетентності учнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О., Довгопол Є. Внесок закладів вищої освіти України у досягнення Цілей Сталого Розвитку. *Аспекти публічного управління*. 2025. 13(2). С. 61-74. URL: <https://doi.org/10.15421/152521>
2. Бордюг Н.С. Еколого-практичні кейси як інструмент формування екологічної компетентності здобувачів освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. №7. С. 202-213. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-202-213](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-202-213)
3. Гребенюк А., Оксенюк І. «Цифровий поворот» в освіті у контексті сталого розвитку суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. 100. 2. С. 1-15. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v100i2.5514>
4. Дольнікова Л.В. Педагогічна майстерність викладача у формуванні екологічної та громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти: інтегративний підхід. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. №9. С. 424-

433. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10\(56\)-404-413](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-404-413)

5. Куриленко Н. Компетентнісний підхід як чинник формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення фізики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2013. 4(2). С. 266-270. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2013_4%282%29_71

6. Логвінова Я. Науково-дослідницька робота студентів як умова формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. №8-9. С. 83-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_8-9_26

7. Мартін А.М. Екологічна освіта в контексті сталого розвитку. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. (217). 336-339. URL: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-336-339>

8. Матеюк О.П. Формування професійної екологічної компетентності студентів університету у контексті завдань сталого розвитку. *Вісник Національної академії Державної прикормонної служби України*. 2011. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadsps_2011_1_13

9. Нінова Т.С., Шпак В.П. Діяльнісний підхід у формуванні екологічної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2019. №53. С. 23-39. URL: <https://doi.org/10.34142/2312-1548.2019.53.02>

10. Пономарьов О., Харченко А., Квасник О. Освіта як мета і чинник сталого розвитку. Теорія і практика управління соціальними системами. 2024. №3. С. 100-112. URL: <https://doi.org/10.20998/2078-7782.2024.3.08>

11. Попело О., Олифіренко І. Принципи та цілі концепції сталого розвитку: прогрес України в реалізації Цілі 4 «Якісна освіта». *Науковий вісник Полісся*. 2023. №1. С. 99-109. URL: [https://doi.org/10.25140/2410-9576-2023-1\(26\)-99-109](https://doi.org/10.25140/2410-9576-2023-1(26)-99-109)

12. Саєнко Т. Екологічна освіта – основа екобезпеки та сталого розвитку. *Вища освіта України*. 2020. №2. С. 30-36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2020_2_7

13. Січко І. Компетентнісний підхід до еколого-природничої підготовки майбутніх педагогів у вимірах вимог сталого розвитку. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. 4 (67). С. 199-204. URL: <https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-67-4-199-204>

14. Слатвінська О. А. Формування екологічної компетентності учнів ПТНЗ шляхом інтеграції навчальних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. №5. С. 312-318. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2013_5_37

15. Терлецький В.К., Ольхова-Марчук Н.В., Кушнір В. В. Екологічна освіта для сталого розвитку суспільства. *Екологічні науки*. 2021. №5. С. 24-28. URL: <https://doi.org/10.32846/2306-9716/2021.eco.5-38.5>

16. Федій О., Макаренко Я., Мірошніченко Т. Формування екологічної компетентності молодших школярів засобами екологічної стежки. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2022. (26). С. 216-230. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.26.273189>

17. Холявко Н. І., Самойлович А. Г., Олифіренко І.С. Теоретичні засади та підходи до модернізації закладів вищої освіти на базі концепції сталого розвитку. *Проблеми економіки*. 2023. 3. 119-127. URL: <https://doi.org/10.32983/2222-0712-2023-3-119-127>

18. Юрченко Л.І., Гонтаренко Л.О. Соціально-екологічне виховання в сім'ї як початок формування засад екологічної компетентності сучасної особистості. *Науковий журнал Хортицької національної академії. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. №2. С. 7-16. URL: <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2022-7-1>

REFERENCES

1. Akimova, O., Dovhopol, Ye. (2025). Vnesok zakladiv vyshchoi osvity Ukrainy u dosiahnennia Tsilei Staloho Rozvytku

[Contribution of higher education institutions of Ukraine to the achievement of the sustainable development goals]. *Aspekty publichnoho upravlinnia*. 13(2). S. 61-74. [in Ukrainian]

2. Bordiuh, N.S. (2025). Ekolocho-praktychni keisy yak instrument formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti zdobuvachiv osvity [Environmental-practical cases as a tool for forming environmental competence of education seekers]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohohiia», Seriiia «Medytsyna»)*. №7. S. 202-213. [in Ukrainian]

3. Hrebenuk, A., Okseniuk, I. (2024). «Tsyfrovyy povorot» v osviti u konteksti staloho rozvytku suspilstva [The «Digital Turn» in education in the context of sustainable development of society]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 100(2). S. 1-15. [in Ukrainian]

4. Dolnikova, L.V. (2025). Pedahohichna maisternist vykladacha u formuvanni ekolohichnoi ta hromadianskoi kompetentnosti studentiv zakladu vyshchoi osvity: intehrativnyi pidkhid [Pedagogical mastery of a lecturer in the formation of environmental and civic competence of higher education students: an integrative approach]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Seriiia «Pedahohika», Seriiia «Psykhohohiia», Seriiia «Medytsyna»)*. №9. S. 424-433. [in Ukrainian]

5. Kurylenko, N. (2013). Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia fizyky [Competence-Based approach as a factor in the formation of environmental competence of secondary school students in the process of studying physics]. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriiia: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. 4(2). S. 266-270. [in Ukrainian]

6. Lohvinova, Ya. (2013). Naukovo-doslidnytska robota studentiv yak umova formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vykladacha biolohii [Students' research work as a condition for the formation of environmental competence of a future biology teacher]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. №8-9. S. 83-86. [in Ukrainian]

7. Martin, A.M. (2025). Ekolohichna osvita v konteksti staloho rozvytku. [Environmental education in the context of sustainable development]. *Naukovi zapysky. Seriiia: Pedahohichni nauky*. (217). S. 336-339. [in Ukrainian]

8. Mateiuk, O.P. (2011). Formuvannia profesiinoi ekolohichnoi kompetentnosti studentiv universytetu u konteksti zavdan staloho rozvytku [Formation of professional environmental competence of university students in the context of sustainable development objectives]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. №1. [in Ukrainian]

9. Ninova, T.S., Shpak, V.P. (2019). Diialnisnyi pidkhid u formuvanni ekolohichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Activity-Based approach in the formation of environmental competence of future teachers of the new ukrainian school]. *Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty*. №53. S. 23-39. [in Ukrainian]

10. Ponomarov, O., Kharchenko, A., Kvasnyk, O. (2024). Osvita yak meta i chynnyk staloho rozvytku [Education as a goal and a factor of sustainable development]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. №3. S. 100-112. [in Ukrainian]

11. Popelo, O., Olyfirenko, I. (2023). Pryntsypy ta tsili kontseptsii staloho rozvytku: prohres Ukrainy v realizatsii Tsili 4 «Yakysna osvita». [Principles and goals of the sustainable development concept: Ukraine's progress in implementing Goal 4 «Quality Education»]. *Naukovyi visnyk Polissia*. №1. S. 99-109. [in Ukrainian]

12. Saienko, T. (2020). Ekolohichna osvita – osnova ekobezpeky ta staloho rozvytku [Environmental education as the basis of environmental security and sustainable development]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. №2. S. 30-36. [in Ukrainian]

13. Sichko, I. (2019). Kompetentnisnyi pidkhid do ekoloho-pryrodnychoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u vymirakh vymoht staloho rozvytku [Competence-Based approach to environmental and natural science training of future teachers

in the dimensions of sustainable development requirements]. Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedagogichni nauky. 4(67). S. 199-204. [in Ukrainian]

14. Slatvinska, O.A. (2013). Formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti uchniv PTNZ shliakhom intehratsii navchalnykh dystsyplin [Formation of environmental competence of vocational school students through the integration of academic disciplines]. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii, №5. S. 312-318. [in Ukrainian]

15. Terlets'kyi, V.K., Olkhova-Marchuk, N.V., Kushnir, V.V. (2021). Ekolohichna osvita dlia staloho rozvytku suspilstva [Environmental education for sustainable development of society]. Ekolohichni nauky. №5. S. 24-28. [in Ukrainian]

16. Fedii, O., Makarenko, Ya., Miroshnichenko, T. (2022). Formuvannya ekolohichnoi kompetentnosti molodshykh shkolariv zasobamy ekolohichnoi stezhky [Formation of environmental competence of primary school students by means of an ecological trail]. Estetyka i etyka pedagogichnoi dii. (26). S. 216-230. [in Ukrainian]

17. Kholiavko, N.I., Samoilovych, A.H., Olyfrenko, I.S. (2023). Teoretychni zasady ta pidkhody do modernizatsii zakladiv vyshchoi osvity na bazi kontseptsii staloho rozvytku [Theoretical foundations and approaches to the modernization of higher education institutions based on the concept of sustainable development]. Problemy ekonomiky. №3. S. 119-127. [in Ukrainian]

18. Yurchenko, L.I., Hontarenko, L.O. (2022). Sotsialno-ekolohichne vykhovannya v simi yak pochatok formuvannya zasad ekolohichnoi kompetentnosti suchasnoi osobystosti [Socio-environmental education in the family as the beginning of the formation of the foundations of environmental competence of the modern personality]. Naukovyi zhurnal Khortytskoi natsionalnoi akademii. Seriya: Pedagogika. Sotsialna robota. №2. S. 7-16. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЕНКАЛ Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри біології та методики навчання біології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання (біологія), педагогічні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GENKAL Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor Department of Biology and Methods of Teaching Biology Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: theory and methodology of teaching (biology), pedagogical technologies.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 22.03.2026 р.

УДК 37.016:811.161.2:373.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-154-160

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГРОМОВА Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2784-1016>
e-mail: gromovanv2015@gmail.com

МАЦЕНКО Світлана –

студентка I курсу магістратури факультету
іноземної та слов'янської філології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3542-531X>
e-mail: matsenkosvitlana2022@gmail.com

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Освітні трансформації актуалізують потребу в інноваційних підходах, здатних забезпечити гнучку модель навчання, інтеграцію когнітивних, творчих, цифрових та діяльнісних механізмів, що стимулюють природний розвиток монологічних умінь. Саме тому дослідження питань модернізації методики навчання монологу має особливе наукове та практичне значення.

У статті здійснено комплексний аналіз сучасних інноваційних підходів до розвитку монологічного мовлення учнів старших класів на уроках української мови окреслення ефективних інноваційних підходів до формування монологічного мовлення в учнів старших класів та визначення практичних механізмів їх запровадження в освітній процес. Для цього застосовано аналіз, синтез та узагальнення наукових підходів до окресленої проблеми; систематизація джерел задля впорядкування лінгводидактичних джерел; моделювання мовленнєвих сценаріїв, які спрямовані на формування монологічного мовлення; прогностичний метод для визначення подальших можливостей інтеграції цифрових інструментів у навчання української мови в старших класах. Результати дослідження свідчать про високу ефективність ситуативно-проектних монологів, модульних риторичних тренінгів, медіакommunікаційного супроводу, симуляційних комунікативних середовищ та гейміфікації у формуванні логічно структурованого, стилістично точного та аргументованого монологу. Практичне значення полягає у створенні системи дидактичних моделей, що поєднують творчі, аналітичні, комунікативні та цифрові вміння учнів. Висновки демонструють, що інноваційні методики сприяють розвитку критичного мислення, комунікативної автономності, медіаграмотності, креативності та умінню презентувати інформацію. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у використанні інтелектуальних платформ, технологій штучного інтелекту для аналізу монологічного мовлення та розробку індивідуальних навчальних траєкторій для різних категорій учнів.

Ключові слова: монолог, інновації, комунікація, аргументація, цифровізація, критичне мислення, гейміфікація, навчальні ситуації.

HROMOVA Nataliia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, IO
Associate Professor of the Department
Ukrainian Language and Literature
Sumy State Pedagogical
University named after A. S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2784-1016>
e-mail: gromovanv2015@gmail.com

MATSENKO Svitlana –

First-year master's student of Foreign and Slavic
Philology Faculty Sumy State Pedagogical
University named after A. S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3542-531X>
e-mail: matsenkosvitlana2022@gmail.com

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING MONOLOGICAL SPEECH IN SENIOR GRADES IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

Educational transformations highlight the need for innovative approaches that can provide a flexible learning model, integration of cognitive, creative, digital, and activity mechanisms that stimulate the natural development of monological skills. That is why the study of issues of modernization of monologue teaching methods is of particular scientific and practical importance.

The article focuses on the modernization of instructional approaches aimed at developing monologic speech among senior students within a competency-based educational framework. The purpose of the paper is to generalize innovative practices that enhance student's ability to produce coherent, logically structured, stylistically appropriate monologic statements. The research methodology comprises analysis, synthesis, systematization of scholar sources, modelling of communicative situations, and prognostic evaluation of methodological perspectives. The study reveals the effectiveness of storytelling reconstruction, monologic debates, actor-communicative modelling, simulation-based communicative environments, and reflective monologue production. These methods stimulate rhetorical competence, critical thinking, emotional expressiveness, interpretative flexibility, and media literacy. The findings indicate that integrating multimodal, performative, and narrative-driven practices significantly improves students' capacity to construct meaningful monologic texts. The practical value of the study lies in the applicability of these techniques to modern curricula in Ukrainian language instruction, offering educators a toolkit for enhancing students' independent speech production. The conclusions highlight the need for further research into digitalization of monologic training, the creation of multimodal learning platforms, and the development of interdisciplinary models supporting public speaking and advanced communicative competence. Future directions include optimizing technological resources, expanding simulation-based monologic scenarios, and refining pedagogical strategies that cultivate students' analytical and rhetorical capabilities.

Key words: monologue, innovation, communication, argumentation, digitalization, critical thinking, gamification, learning situations.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток монологічного мовлення учнів старших класів залишається одним із ключових викликів мовної освіти в сучасній школі. Монолог як складний різновид мовленнєвої діяльності потребує не лише базових знань із граматики й стилістики, а й розвиненої здатності до концептуалізації змісту, логічного структурування матеріалу, аргументування, коректного добору мовних засобів та усвідомленого володіння стилістичними ресурсами української мови. У реальній навчальній практиці, на нашу думку, спостерігається недостатня варіативність методів, орієнтованих на продуктивне мовлення, що обмежує можливості учнів щодо формування власної комунікативної самостійності.

Освітні трансформації актуалізують потребу в інноваційних підходах, здатних забезпечити гнучку модель навчання, інтеграцію когнітивних, творчих, цифрових та діяльнісних механізмів, що стимулюють природний розвиток монологічних умінь. Саме тому дослідження питань модернізації методики навчання монологу має особливе наукове та практичне значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні підходи до навчання монологічного мовлення учнів старших класів на уроках української мови дедалі більше спираються на творчість, емоційність і взаємодію учнів із текстами та реальними ситуаціями. Ефективне навчання усного висловлювання, на нашу думку, потребує методів і підходів, які не лише розвивають мовні навички, а й активізують мислення, уяву й особистий досвід учнів старших класів. Саме

тому важливо проаналізувати напрацювання науковців, які пропонують дієві інструменти формування комунікативної компетентності. Зокрема, Е. Палихата та Г. Бачинська окреслили, що сторітелінг є ефективним методом формування публічного мовлення старшокласників, оскільки він спирається на чітку структуру розповіді та залучає учнів до створення власних історій на основі побаченого, почутого, пережитого чи прочитаного. Дослідниці підкреслили важливість використання мовних засобів виразності й зазначили, що сторітелінг належить до інформаційно-ігрових вправ, які аналізують творчу діяльність учнів. Практичне впровадження цього методу показало, що він формує емоційний зв'язок між оповідачем і слухачами, підвищує зацікавленість і сприяє кращому засвоєнню мовленнєвому матеріалу (Е. Палихата, Г. Бачинська).

Слушно зауважити, що Н. Грицак з'ясувала, що формування публічного мовлення старшокласників найбільш ефективно відбувається на текстовій основі, коли учні активно працюють із художніми творами й виконують вправи, спрямовані на розвиток говоріння та слухання. Художній текст є потужним стимулом для створення монологів, діалогів і полілогів, оскільки забезпечує тему, словниковий матеріал і сюжет як джерело ідей. Дослідниця визначила ефективні методи розвитку публічного мовлення, як от робота в парах і групах, дискусії, творчо-дослідницькі завдання та моделювання реальних комунікативних ситуацій. Діяльнісний підхід, системність вправ й опора на художній текст сприяють збагаченню словникового запасу, розвитку логічного

мислення, умінням аргументувати та впевнено висловлюватися. (Н. Грицак).

У свою чергу А. Бондаренко відзначає, що в умовах глобалізації монологічне мовлення стає ключовим аспектом, без якого випускник не зможе ефективно діяти. Наголошується, що до складу цієї компетентності входять мовленнєві вміння, фонетичні, лексичні й граматичні навички, уміння застосовувати міжфразові зв'язки, а також комунікативні здібності учня (А. Бондаренко). Слід звернути увагу, на нашу думку, на міркування М. Яковчука, який відзначив, що монолог-міркування є найскладнішим видом монологічного мовлення для учнів середньої школи, оскільки вимагає логічного мислення, аргументації та сформованої позиції. Також, монолог-міркування потребує використання причинно-наслідкових зв'язків і складнопідрядних конструкцій. Натомість монологи-описи й повідомлення формуються поступово й є доступнішими для засвоєння (М. Яковчук).

Узагальнюючи викладені міркування науковців, можемо стверджувати, що розвиток публічного мовлення старшокласників потребує поєднання творчих методів, роботи з художнім текстом і системи вправ, спрямованих на формування логічності, образності та комунікативної впевненості. На нашу думку, найкращі результати з'являються тоді, коли учні не просто відтворюють інформацію, а створюють сенси, історії та аргументи. Саме такий підхід і формує зріле, переконливе й емоційно виразне публічне мовлення.

Мета статті – окреслити ефективні інноваційні підходи до формування монологічного мовлення в учнів старших класів; визначити практичні механізми їх упровадження в освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній лінгводидактиці особливу актуальність займає розроблення інноваційних підходів до навчання монологічного мовлення учнів старших класів, оскільки саме цей вид мовленнєвої діяльності забезпечує сформованість комунікативної компетентності, уміння вибудовувати логічно вмотивовані, стилістично злагоджені й змістовно переконливі висловлювання. Суголосними є думки О. Антоніва та Х. Гутнікевич, які зауважують на важливості ефективного навчання, адже сьогодні освітні процеси мають бути інноваційними, відповідати потребам студентів. У той час як викладач має не лише передати мовний матеріал, а й створити відповідні умови для засвоєння та практики (О. Антонів, Х. Гутнікевич).

На нашу думку, потреба в оновленні методичних засад впливає з трансформацій освітнього процесу, у якому пріоритетами стають автономність учнів, гнучкість навчальних моделей, акцент на творчість, дослідницькі уміння та інтеграцію цифрових ресурсів. У зв'язку з цим особливо важливими постають технології, орієнтовані на розвиток мовленнєвих стратегій, формування індивідуального стилю мовлення та залучення учнів до активного конструювання власного тексту.

Одним із найефективніших інноваційних підходів, на нашу думку, є створення так званих ситуативно-проектних монологів, коли учень формує висловлювання не за готовим шаблоном, а відповідно до комунікативного завдання, що має практичну, пізнавальну чи соціальну цінність. Особливо ціка-

вими є вправи, у яких учням пропонують підготувати монолог як частину певного медіапродукту: відеоблогу, публічної промови, тематичного подкасту тощо. Наприклад, у межах теми «Мова і суспільство» учні можуть створювати монологічні тексти у формі виступу перед молодшою аудиторією із поясненням важливості мовної культури. У цьому випадку підготовка включає аналіз цільової аудиторії, добір риторичних засобів, моделювання інтонації. Головним чином така практика дає змогу інтегрувати мовленнєву діяльність із соціальними компетентностями, формувати навички аргументації та адаптації власної позиції до конкретних умов спілкування.

Вважаємо, що значних результатів можна досягти також завдяки застосуванню методики монологічного занурення, що полягає в поетапному конструюванні висловлювання через систему мовних опор. Точніше, учням пропонується серія стимулів – ключові поняття, фрагменти зображень, картки з художніми деталями, вербальні конфлікти, які потрібно поєднати в цілісний монолог. При тому використання цього методу сприяє активізації творчої уяви та водночас формує ґрунтовну композицію тексту, адже учень набуває досвіду в логічному поєднанні різних елементів. Наприклад, вчитель готує набір карток із різними типами мовних маркерів (порівняння, метафори, терміни, статичні дані, мовні кліше тощо) й пропонує учневі обов'язково використати щонайменше шість із них у монолозі на тему «Проблема екологічної відповідальності підлітків». Такий підхід уможливорює комплексну роботу над структурою, стилем і змістом тексту в ситуації обмеженого, але творчого завдання.

Особливої уваги, на наш погляд, заслуговує впровадження технології модульної риторичної майстерні, у межах якої навчання монологічного мовлення поєднується з мікрориторичними тренуваннями. Під цією технологією розуміємо короткі вправи, спрямовані на відпрацювання окремих компонентів монологу – початку, логічних зв'язок, прикладів, стилістичних фігур, емоційності. Наприклад, один модуль присвячено «вступам високої щільності», коли учням пропонують сформулювати три різні вступи до одного й того самого монологу: інформативний, емоційний і провокаційний. Інший модуль орієнтований на роботу з мікроаргументами: учні старших класів тренуються формулювати лаконічні, але змістовні аргументи, що складаються з тези, короткої ілюстрації та узагальнення. Разом із тим така майстерня створює умови для розвитку гнучкості мислення й уміння варіативно поєднувати мовленнєві структури.

Не можна не відзначити на одному з перспективних напрямів наративних трансформацій, який має на меті навчити учнів перебудовувати сюжети, трансформувати точку зору, модифікувати фокус нарації та інтерпретаційні моделі. У практичному використанні це може проявлятися у вправі «Монолог із позиції іншого», коли учням пропонується переосмислити подію, історію чи соціальний кейс від імені особи, яка належить до іншої вікової, професійної або світоглядної групи.

Такий прийом сприяє покращенню емпатійної компетентності, уміння розширювати межі власного мовленнєвого досвіду, а також привчає учнів до глибшої роботи з концептуальними категоріями

тексту. Більше того, наративні трансформації формують навички критичного мислення, адже учні мають оцінити, як зміниться структура висловлювання залежно від комунікативного наміру.

Також, нові можливості відкриває метод паралельних монологів, у межах якого учні працюють над різними варіантами одного й того самого висловлювання. Спочатку учні мають створити монолог-опис певного соціального явища, далі – монолог-роздум, а завершити можуть монолог-позицією, де потрібно використати елементи дискусії чи суспільної аргументації. При тому кожна версія тексту аналізується з погляду функцій, стилістики, композиційних особливостей, що дає змогу формуватися багатовимірному баченню мовлення як інструменту впливу та інтерпретації. Слід відзначити, що цей метод дозволяє краще усвідомити роль стилістичних реєстрів та жанрових норм у конструюванні індивідуального мовленнєвого продукту.

Подальшого розвитку потребує технологія медіакомунікаційного супроводу монологу, яка передбачає інтеграцію відеозаписів, онлайн-платформ, інструментів цифрової обробки тексту. Учні можуть створювати монологічні промови, що супроводжуються інтерактивними візуалізаціями, інфографікою, тематичними аудіофрагментами. Наприклад, під час підготовки монологу-повіді «Чому важливо зберігати мовну різноманітність?» учні старших класів можуть додати авторські діаграми, дібрати короткі відеовставки, створити мультимедійну карту, яка ілюструє поширення різних мов світу. У такий же спосіб знаходить свій вияв здатність учнів інтегрувати різні типи інформації, розвивається їх медіаграмотність, аналітичні навички та навички самопрезентації.

Окремого розгляду потребує метод комунікативного експерименту, коли учні конструюють монологічне висловлювання як результат певного дослідницького завдання. Наприклад, учні збирають емпіричні дані, маємо на увазі спостереження за мовними ситуаціями, опитування серед ровесників, аналіз соціальних мереж та формують їх у монолог, у якому презентують результати власного дослідження. Такий прийом активізує дослідницьку діяльність, дає змогу поєднати мовленнєві та аналітичні вміння, а також формує відповідальність за достовірність висловлюваної інформації. Тим більше, що для учнів старших класів надзвичайно корисним є досвід репрезентації даних усно, що відповідає сучасним вимогам комунікативної інформації.

Ефективним вбачаємо мисленнєво-асоціативне картування монологу, що передбачає використання ментальних карт, семантичних схем, асоціативних полів. Вчитель має змогу запропонувати учням базову концептосферу, до якої учні вибудовують цілісний монолог, у якому простежується логічна структура підтем, прикладів, аргументів та проміжних узагальнень. Цікавою може бути вправа «Монолог із 10 вузлами», під якої учні мають використати всі вузли ментальної карти, визначити самостійно їхню послідовність і композиційний акцент. Таким чином учні вчаться бачити текст як смислову конструкцію, а не як низку окремих тверджень.

Не можна не наголосити на впровадженні методики сторітелінгової реконструкції, коли монолог вибудовується навколо особистої історії,

проте має містити аналітичну, узагальнювальну або соціально орієнтовану складову. Наприклад, учні розповідають про власний досвід участі в мовознавчій олімпіаді, але роблять із цього висновки щодо важливості мовної освіти для формування громадянської позиції. У цьому випадку індивідуальний досвід перетворюється на інструмент соціальної рефлексії, а монолог набуває емоційно-інтелектуальної глибини. Крім того, сторітелінгова реконструкція сприяє формуванню ораторської майстерності, оскільки учні працюють над темпоритмом, паузами, розвитком інтриги та завершальним акцентом.

Варто звернути увагу на технологію монологічних дебатів, у межах яких учень формує монолог як аргументовану позицію в дискусії, але презентує її самостійно, не вступаючи в прямий діалог з опонентом. Наприклад, учням пропонується обрати тему використання штучного інтелекту в навчання та протягом трьох хвилин представити переконливий монолог, побудований за структурою: теза – аргументи – контраргументи – підсумкова позиція. Усе-таки саме монологічні дебати дають змогу виробити здатність до передбачення можливих заперечень, підвищують логічну організованість мовлення та привчають учнів мислити стратегічно.

Не менш цікавим є застосування методу акторсько-комунікативного моделювання, що передбачає роботу з голосом, інтонацією, паузами, тембром і невербальною поведінкою. Вчитель може запропонувати учням перетворити звичайний аналітичний монолог на театралізовану мініатюру. Наприклад, промову уявного персонажа, який пояснює певне мовне явище або висловлює ставлення до соціальної проблеми. Між іншим, це допомагає подолати страх публічного виступу, посилює емоційну виразність та формує в учнів гнучкі комунікативні навички. Особливо ефективною, як нам здається, є вправа «Три голоси», під час якої учні мають прочитати один і той самий монолог у трьох інтонаційних варіантах – нейтральному, емоційно піднесеному та іронічному, після чого порівняти ефект сприйняття.

Окреме місце посідає інтеграція міждисциплінарних підходів, коли монологічне мовлення поєднується з історією, культурологією, психологією, природничими дисциплінами тощо. До прикладу, під час вивчення теми «Культура мовлення» учні можуть створювати монолог у формі лекції з елементами психологічної аргументації. У старших класах доцільно залучати й елементи критичного аналізу медіатекстів: монолог може бути рефлексією щодо способів маніпуляції інформацією, алгоритмів переконання, вибіркового подання фактів. У тому числі це формує медіастійкість, яка нині є однією з ключових освітніх компетентностей.

Звертаємо увагу на методику рефлексивного монологу, коли учні аналізують власну навчальну діяльність, пояснюють труднощі, успіхи, емоційні реакції, форми самоконтролю. Наприклад, після виконання складного завдання учні створюють монолог «Що допомогло мені подолати труднощі у формулюванні аргументів?». Такий підхід сприяє формуванню метакогнітивних навичок, умінь самоорганізувати навчальний процес, а разом із тим – розумінню власної мовленнєвої діяльності.

Не можна оминати метод тематичної провокації, що передбачає подолання учнями суперечливих, неоднозначних, проблемних тверджень, на які вони мають відреагувати монологом. Наприклад: «Українська мова майбутнього буде значно відрізнятися від сучасної – чи є це загрозою?». Вважаємо, що в такий спосіб активізується критичне мислення, а учні вчаться оперативно формувати позицію, логічно структурувати інтелектуальне мислення та добирати переконливі приклади.

Перспективним напрямом є також впровадження симуляційних комунікативних середовищ, коли монологічна діяльність відбувається в умовах максимального наближення до реальних. Наприклад, вчитель організовує симуляцію засідання молодіжної ради, на якій кожен учень виступає з монологом-проєктом, що представляє певну ініціативу. Або створиться симуляція пресконференції, де учні старших класів готують монологічні заяви як представники вигаданих наукових інституцій. Така форма діяльності інтегрує мовлення, рольове моделювання й соціальну відповідальність.

Особливо ефективним є формати, що включають гейміфікацію монологічних завдань. Можна застосовувати карткові ігри, цифрові квести, змагання на швидкість і якість формування монологу тощо. Цікавим є формат «Монологічний марафон», де учні протягом обмеженого часу мають створити монолог із певними обмеженнями: використати п'ять риторичних фігур, три терміни, два приклади з власного досвіду та одну статистичну довідку. Усе це дозволяє поєднати елемент гри з розвитком інтелектуальності, що суттєво підвищує мотивацію учнів.

Надзвичайно продуктивною є робота з корпусами української мови, що дає змогу аналізувати реальні приклади мовлення, порівнювати стильові реєстри, визначати частотні характеристики мовних одиниць. Вчитель може запропонувати учням згенерувати монолог на основі корпусного аналізу: наприклад, визначити найчастотніші слова в публічних виступах українських культурних діячів та на їх основі створити текст. Такий підхід формує науковий тип мислення, що є важливим елементом для учнів старших класів.

Особливу увагу становить метод інтерактивної взаємоперевірки, коли учні аналізують монологи одне одного. Проте інноваційний аспект полягає в тому, що взаємоперевірка може відбуватися в різних форматах: письмовий відгук, відеорецензія, графічна схема, аудіокоментар. Це розвиває здатність учнів до конструктивної критики, спостереження за мовленням інших, а також розширює власний мовленнєвий інструментарій через моделювання успішних стратегій.

Не менш цінними є кроскультурні монологи, коли учні порівнюють українську культуру з іншими, аналізують традиції, мову, побут, мистецтво тощо. Наприклад, цікавим вбачаємо завдання «Культурний міст», під час якого учні формують монологи, у яких зіставляють певне українське явище (пісню, обряд, мовну норму) з аналогом в іншій культурі. Усе це сприяє формуванню толерантності, культурної обізнаності й умінь бачити власну культурну ідентичність у ширшому контексті.

Цікавою є також методика мультирольового монологу, коли учень виступає від імені кількох

персонажів або соціальних ролей. Наприклад, учні готують промови про захист довкілля як учені, волонтери та пересічні громадяни. У такий спосіб формується вміння адаптувати мовлення до певної ролі та комунікативної ситуації.

Дедалі частіше використовуються технології штучного інтелекту під час уроків, які можуть стати інструментом аналізу та покращення монологічного мовлення. Учні можуть використовувати автоматичні засоби перевірки логічних зв'язків, аналізаторів темпу мовлення, програм для візуалізації структури монологів. Проте акцент робиться не на генерації тексту, а на навчанні аналізувати, оцінювати та редагувати власні висловлювання.

Важливим ресурсом є шкільний простір як місце для монологу. Вчитель може організовувати монологічні виступи в різних зонах школи: бібліотеці, шкільному музеї, внутрішньому дворі, холі тощо. Зміна фізичного простору впливає на мотивацію та емоційність, що підтверджують численні педагогічні спостереження. Особливо цікавими є «Екскурсійні монологи», під час яких учні виступають у ролі екскурсоводів шкільними локаціями.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Дослідження інноваційних підходів до навчання монологічного мовлення учнів старших класів дозволило окреслити необхідність системного оновлення методики розвитку продуктивного мовлення в умовах трансформації освітнього середовища. Аналіз сучасних лінгводидактичних моделей, цифрових технологій підтвердив, що здатність учнів будувати логічний, стилістично виважений і комунікативно результативний монолог залежить не лише від сформованості мовних умінь, а й від організації освітнього процесу, який має забезпечувати гнучкість, відкритість, творчу свободу та можливість вибору.

Використання інноваційних технологій сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів старших класів, підсилює їх мотивацію, створює умови для виникнення ситуативної потреби у висловлюванні, що, у свою чергу, формує природне прагнення до монологічного мовлення. Виявлено, що ефективними є такі методичні компоненти: створення комунікативно насичених навчальних ситуацій, впровадження цифрового сторітелінгу, застосування мультимедійних комунікаційних платформ, організація дискусійних і міжособистісних моделювань, робота із візуальними даними, формування сценарно-рольових навчальних моделей та проведення мовленнєвих лабораторій з аналізу текстів.

З'ясовано, що інноваційні методики здатні забезпечити розвиток ключових параметрів монологічної компетентності: логічної структурованості, тематичної цілісності, жанрової релевантності, стилістичної конкретності, інтонаційної виразності, аргументованої переконливості та індивідуального авторського стилю. Важливою є також динаміка розвитку особистісних характеристик учнів: впевненості у власних мовленнєвих можливостях, креативності, здатності аналізувати й удосконалювати власне мовлення, гнучкості мислення, умінь презентувати інформацію в публічному просторі.

Установлено, що варіативність завдань, залучення рефлексивних і дослідницьких компонентів, поєднання індивідуальних, парних та групових форм роботи забезпечують багаторівневість навчального

процесу, що дозволяє враховувати індивідуальні освітні потреби й створює умови для поступового ускладнення монологічних умінь. Особливого значення набувають завдання, які одночасно розвивають когнітивну, емоційно-ціннісну та креативну сфери діяльності учнів.

Інноваційні підходи, розглянуті в дослідженні, уможливають формування в учнів ціннісного уявлення про монолог як інтелектуальний, творчий і комунікативний продукт, що вимагає відповідної підготовки, внутрішньої організації та усвідомленого володіння стилістичними ресурсами української мови. Зокрема, застосування моделей цифрової взаємодії показує здатність учнів старших класів будувати різні діалоги, які поєднують текст, аудіо, візуальні елементи, власні інтерпретації та аналітичні висновки.

Узагальнення результатів свідчить, що інноваційно спрямована методика навчання монологічного мовлення сприяє формуванню нового типу мовної особистості – комунікативно самостійної, здатної до критичного аналізу, рефлексії, презентації результатів інтелектуальної роботи та конструктивної участі у спільній діяльності. Отже, інноваційні підходи не лише модернізують навчальний процес, а й формують компетентного мовця, здатного до ефективної комунікації в сучасному інформаційному суспільстві.

Перспективи подальших наукових розвідок.

Подальші наукові дослідження мають перспективу розвитку в кількох напрямках, що зумовлені потребою комплексного оновлення методики та адаптації її до змін комунікативних практик XXI століття. Доцільним є вивчення внутрішніх психологічних і когнітивних механізмів, які визначають процеси концептуалізації, логічного впорядкування та стилістичного опрацювання змісту під час побудови монологу. Особливо важливим є аналіз того, як інноваційні технології впливають на мисленнєву активність учня, його здатність до узагальнення, аналізу, аргументації та творчого перетворення інформації.

Потребує продовження робота над інтелектуальними навчальними платформами, здатними персоналізувати маршрут розвитку монологічного мовлення, пропонувати індивідуальні траєкторії завдань, автоматизовану аналітику помилок, рекомендації щодо стилістичного вдосконалення та можливі тренування монологів у симульованих комунікативних ситуаціях.

Перспективним є упровадження інструментів штучного інтелекту для аналізу усного й писемного монологу: систем розпізнавання мовлення, алгоритмів стилістичного аналізу, індикаторів когерентності, логічної структурованості та стилістичної єдності. Такі розробки дозволять забезпечити об'єктивність і точність оцінювання.

Наступним напрямом є розроблення комплексних моделей оцінювання, які враховують не лише структурні та стилістичні параметри монологу, а й темп мовлення, аргументаційну стратегію, інтонаційну виразність, мовленнєву автономію та динаміку розвитку. Особливо важливо створити алгоритми самооцінювання, що сприятимуть формуванню рефлексивної компетентності.

Потребує уваги розроблення методик, орієнтованих на учнів із різними типами мислення, темпами

роботи, рівнем мовної підготовки. Доцільно визначити спеціальні стратегії для підтримки учнів із мовленнєвими труднощами, а також адаптувати інноваційні моделі для інклюзивних класів.

Важливим напрямом стає інтеграція монологу з такими предметами, як українська література, медіаграмотність, історія, громадянська освіта, культурологія, інформатика. Міждисциплінарні проекти стимулюють створення аналітичних, наукових, медіаорієнтованих і креативних монологічних висловлювань, що відображають комплексність сучасних комунікативних ситуацій.

Необхідно створювати програми професійного розвитку для вчителів, які охоплюватимуть питання побудови інноваційних навчальних модулів, використання цифрових інструментів, інтонаційно-композиційного тренінгу та методів стимулювання творчого мислення учнів старших класів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонів О., Гутнікевич, Х. Сторителінг у навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2025. №19. С. 3–11.
2. Бондаренко А. Мета та зміст навчання англomовного монологічного мовлення учнів старших класів. *Філософія, філологія, культура, освіта: слово молоді* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. молодих учених і студентів Чернівців : НУЧК імені Т.Г. Шевченка. 2025. С. 81–82.
3. Грицак Н. Формування публічного мовлення старшокласників на текстовій основі. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Т. 12. №2. С. 19–24.
4. Друженко Т. Організація навчання англійського усного монологічного мовлення на засадах диференційованого підходу в умовах експерименту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. 6 (70). С. 58–71.
5. Палихата Е., Бачинська Г. Сторителінг у формуванні публічного мовлення учнів старших класів на уроках української мови. *Studia methodologica*. 2024. 58. С. 215–224.
6. Яковчук М. Особливості навчання іншомовного монологічного мовлення в базовій школі. *Philological sciences*. 2023. С. 556–558.

REFERENCES

1. Antoniv, O., Hutnikevych, K. (2025) Storytelinh u navchanni ukainskoi movy yak inozemnoi [Storytelling in teaching Ukrainian as a foreign language. Theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Teorria i praktyka vykladannia ukraïnskoi movy yak inozemnoi*. 19. S. 3–11. [in Ukrainian]
2. Bondarenko, A. (2025). Meta ta zmist navchannia anhlo-movnoho monolohichnoho movlennia uchniv starshykh klasiv [The purpose and content of teaching English monologue speech to high school students.]. *Filosofia, kultura, osvita: slovo molodi: materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii molodykh uchenykh i studentiv*. Cherniv: NUChK imeni T. H. Shevchenka. S. 81–82. [in Ukrainian]
3. Hrytsak, N. (2024). Formuvannia publichnoho movlennia starshoklasnykiv na tekstovii osnovi [Formation of public speaking of high school students on a text basis]. *Osvita. Innovatuka. Praktyka*. 12(2). S. 19–24. [in Ukrainian]
4. Druzhchenko, T. (2017). Organizatsiia navchannia usnoho monolohichnoho movlennia na zasadakh dyferent-siovanoho pidkhodu u umovakh eksperymentu [Organization of teaching English oral monologic speech on the principles of differentiated approach under the conditions of experiment]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 6(70). S. 58–71. [in Ukrainian]
5. Palakhata, E., Bachynska, H. (2024). Storitelinh u formuvanni publichnoho movlennia uchniv starshykh klasiv na urokakh ukraïnskoi movy [Storytelling in the formation of public speech of senior high school students in Ukrainian language

lessons. *Studia methodologica*. *Studia methodologica*. 58. S. 215–224. [in Ukrainian]

6. Yakovchuk, M. (2023). *Osoblyvosti navchannia inshomovnoho monolohichnoho movlennia v bazovii shkoli* [Peculiarities of teaching foreign language monologue speech in basic school]. *Philological sciences*. S. 556–558. [In Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГРОМОВА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української мови і літератури Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка.

Наукові інтереси: методика навчання української мови, українська лінгводидактика, медіакультура сучасного вчителя-словесника.

МАЦЕНКО Світлана – студентка I курсу магістратури факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: інноваційні підходи до навчання мовно-літературної галузі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

HRIMOVA Nataliia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language and Literature of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: methodology of teaching the Ukrainian language, Ukrainian linguodidactics, media culture of the teacher.

MATSENKO Svitlana – First-year master's student of Foreign and Slavic Philology Faculty, Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Scientific interests: innovative approaches to teaching the language and literature field.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.02.2026 р.

УДК 378.091.12.-051:[005.336.1-048.57:005.53]:004.45

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-160-166

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДЕНЕЖНИКОВ Сергій –

кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Сумського державного педагогічного університету

імені А.С. Макаренка

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3289-8399>

e-mail: sdenezhnikov@ukr.net

ЗАХАРОВА Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Сумського державного педагогічного університету

імені А.С. Макаренка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9693-5550>

e-mail: Zaharova_soippo@ukr.net

ІНФОРМАЦІЙНА СИСТЕМА РАНЖУВАННЯ ПОКАЗНИКІВ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ

Стаття присвячена актуальній проблемі розробки структури інформаційної системи підтримки прийняття рішень, що базується на алгоритмах планування робіт професорсько-викладацького складу кафедри, що ґрунтуються на використанні методів оптимізації та інтерактивних людино-машинних процедур і дозволяє реалізувати автоматизований підхід у ранжуванні показників ефективності роботи.

Мета дослідження – обґрунтування необхідності автоматизації розрахунків оцінювання та ранжування показників ефективності роботи професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти.

Результати проведеного дослідження дозволяють: забезпечити можливість систематизованого зберігання, оперативного коригування, швидкого пошуку та опрацювання інформації, що використовується у процесі планування робіт професорсько-викладацького складу кафедри; підвищити ефективність процесу планування робіт професорсько-викладацького складу кафедри за рахунок надання особі, яка приймає рішення, інтерактивних програмних процедур, які дають змогу: брати активну участь у процесі розподілу робіт, поетапно аналізувати хід вирішення задачі та виконувати оцінку сформованих варіантів розподілу робіт на основі критеріїв оцінки якості роботи професорсько-викладацького складу кафедри; формалізувати та автоматизувати процес ранжування показників ефективності роботи професорсько-викладацького складу кафедри, які включаються до індивідуальних планів роботи викладачів та надаються до навчальної частини (сектору автоматизації) закладу вищої освіти; оперативно, протягом навчального року коригувати розподіл робіт викладачів та змін обсягу та структури науково-дослідної та інноваційної діяльності кафедри та її штатного складу.

Новизна запропонованої методології оцінки показників ефективності роботи викладачів кафедри полягає в тому, що вона дозволяє проводити порівняльний аналіз обсягів робіт між викладачами в межах стратегічних напрямків діяльності кафедри, так і порівняння виконаних робіт на основі інформаційної системи та інтегрального критерію оцінки якості.

Ключові слова: управління якістю освіти, інформаційна система, професорсько-викладацький склад, ранжування, ефективність роботи, цифровізація, мотивація, менеджмент.

DIENIEZHNIKOV Serhii –

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Management and Higher School Pedagogy of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3289-8399>

e-mail: sdenezhnikov@ukr.net

ZAKHAROVA Iryna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Educational Management and Higher School Pedagogy of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9693-5550>
e-mail: Zaharova_soippo@ukr.net

INFORMATION SYSTEM FOR RANKING OF WORK EFFICIENCY INDICATORS OF THE TEACHING STAFF

The article is devoted to the current problem of developing a structure of an information system for decision support, based on algorithms for planning the work of the teaching staff of the department, based on the use of optimization methods and interactive human-machine procedures and allowing to implement an automated approach in ranking work efficiency indicators.

The purpose of the study is to substantiate the need to automate the calculations of evaluating and ranking the work efficiency indicators of the teaching staff of higher education institutions.

The results of the conducted research allow: to provide the possibility of systematic storage, prompt adjustment, quick search and processing of information used in the process of planning the work of the department's teaching staff; to increase the efficiency of the process of planning the work of the department's teaching staff by providing the decision-maker with interactive program procedures that allow: to take an active part in the process of distributing work, to gradually analyze the progress of solving the problem and to evaluate the formed options for distributing work based on the criteria for assessing the quality of the work of the department's teaching staff; to formalize and automate the process of ranking the performance indicators of the department's teaching staff, which are included in the individual work plans of teachers and provided to the educational part (automation sector) of the higher education institution; to promptly, during the academic year, adjust the distribution of teachers' work and changes in the volume and structure of the research and innovation activities of the department and its staff.

The novelty of the proposed methodology for assessing the efficiency of the department's teachers is that it allows for a comparative analysis of the volume of work between teachers within the strategic areas of the department's activities, as well as a comparison of the work performed based on the information system and the integral criterion for assessing quality.

Key words: education quality management, information system, teaching staff, ranking, work efficiency, digitalization, management.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Наявна ситуація, яка склалася в системі вищої освіти в Україні та інших державах диктує необхідність появи механізмів, що дозволяють пристосувати їх до реалізації нових стратегій (конкуренція між закладами вищої освіти на ринку освітніх послуг, рейтингова оцінка діяльності університетів, багатовекторна спрямованість стратегій розвитку ЗВО, індивідуальні мотиваційні потреби науково-педагогічних працівників).

Оптимальним рішенням для науково-педагогічних працівників та закладів вищої освіти, на наш погляд, буде задоволення власних мотиваційних потреб через участь у діяльності, яка є пріоритетною для ЗВО (публікації в журналах з високими показниками квартилів або імпаکت-фактором, проф-орієнтаційна робота з абітурієнтами, надання освітніх послуг тощо). Автоматизація обліку такої діяльності професорсько-викладацького складу можна досягти, наприклад, з допомогою широкого впровадження інформаційних систем. Такі інформаційні системи не лише сприяють підвищенню якості управління навчальним процесом, а й є важливою складовою мотивації професорсько-викладацького складу університетів. Ці міркування і покладено в основу нашого дослідження, актуальне завдання якого – розробка модуля для інформаційної системи, призначеної, зокрема, для ранжування та мотивації професорсько-викладацького складу до найефективнішого розвитку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема ранжування показників ефективності роботи науково-педагогічних працівників посідає чільне місце у наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних учених. Проблеми оцінювання ефективності діяльності науково-педагогічних працівників закладу вищої освіти та їх рейтингових показників присвячені роботи І. Грищенка [4], Н. Морзе та О. Буйницької [6]. Теоретико-методичні засади рейтингування професорсько-викладацького складу кафедр закладів

вищої освіти розглядаються Т. Бойчук та І. Геруш [2], Д. Карамішевим [5]. Моніторинг рейтингових показників професорсько-викладацького складу з використанням відкритих цифрових систем є пред-метом наукових розвідок В. Бикова та О. Спіріна [1], О. Буйницької [3], О. Раєвської та С. Степуриної [7].

Мета статті – обґрунтування необхідності автоматизації розрахунків оцінювання та ранжування показників ефективності роботи професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз численних досліджень літературних джерел показує, що актуальність проблеми вдосконалення, у тому числі і питання, що стосується вдосконалення процесів ранжування та мотиваційних шляхів поліпшення якості роботи професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, обумовлена багатьма факторами. Ці фактори можна умовно розділити на три великі групи:

- загальні фактори, дія яких притаманна для всіх країн світу;
- специфічні чинники, які існують у окремих групах держав;
- особливі чинники, властиві конкретним країнам.

До загальних факторів більшість дослідників відносять такі:

- перехід людства до інформаційного суспільства, яке прийшло на зміну індустріальному суспільству;
- поглиблення та прискорення процесів, пов'язаних із глобалізацією, модернізацією, інтеграцією у всьому світі;
- поява нових загроз та викликів існуванню людства (таких як, наприклад, нові віруси, тероризм тощо);
- зростання ролі освіти, у тому числі, вищої, у суспільному розвитку;

- швидкий розвиток системи вищої освіти, що для багатьох держав стало одним із найважливіших факторів їхнього економічного успіху (наприклад: Тайвань, Сінгапур, Південна Корея);

- трансформація вищої освіти від елітарної, розрахованої на невелике коло споживачів до масової;

- поява нових структур у системі вищої освіти;

- створення інноваційних моделей закладів вищої освіти, які стануть флагманами у XXI столітті тощо [4, с. 162].

Ці, а також інші загальні фактори, визначили необхідність нових досліджень у галузі вивчення шляхів підвищення якості освіти та мотивації професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти до оволодіння компетентностями, які вони повинні передати наступним поколінням.

Для автоматизації служби управління персоналом, а також паралельного вирішення мотиваційних завдань, всередині закладів вищої освіти (університети, інститути) все активніше впроваджують різноманітні інформаційні системи та технології. Зазвичай такі інформаційні системи та технології позначають аббревіатурою HRMS (Human Resources Management System – системи управління людськими ресурсами). У повному, комплексному варіанті ці системи охоплюють майже всі рівні управління фірмою, підприємством, закладом, зокрема університетом. Обчислювальне та аналітичне ядро подібних інформаційних систем та технологій включає такі модулі:

- операційне та стратегічне управління;

- завдання кадрового обліку; завдання з управління трудовими ресурсами (у тому числі модуль підбору персоналу, оцінювання перспективності співробітника, аспекти розвитку та мотивації співробітників) тощо [1, с. 306].

Усі програмні продукти, які сьогодні використовуються у завданнях управління трудовими ресурсами закладів вищої освіти, можна розбити на такі групи:

- інформаційно-довідкові системи для управління персоналом закладу;

- програмні продукти для автоматизації окремих ділянок роботи кадрових служб (наприклад, облік персоналу);

- комплексні продукти та системи кадрового обліку у складі системи управління закладом вищої освіти в цілому [3, с. 344].

Програмні продукти, призначені для автоматизації окремих функціональних завдань, як правило, класичні програмні продукти для обліку кадрів та розрахунку заробітної платні. Прикладом такого програмного забезпечення є програми SMART-FIN.UA, BAS Зарплата, M.E.Doc Зарплата, УкрЗарплата та онлайн-сервіси або аналогічні.

Більшість вимог до функціонального наповнення такого роду програмних продуктів досить схожі. Однак, на відміну від підприємств та організацій, у закладах вищої освіти необхідно налаштовувати й окремі конфігурації, які враховуватимуть складову мотивації професорсько-викладацького складу, не лише проводити заняття відповідно до навчального навантаження, а й вести активну наукову, інноваційну, організаційну, профорієнтаційну та інших видів робіт.

Більш гнучкими в плані налаштування є програмні продукти західних компаній, наприклад OrangeHRM.

Однак процес інтеграції даних програмних продуктів у систему управління персоналом закладів вищої освіти має як переваги, так і низку недоліків, зокрема досить тривалі терміни впровадження таких систем, а також час, витрачений на навчання персоналу кадрових служб для роботи з даними програмними продуктами та необхідність окремо конфігурувати модулі для обліку мотиваційної складової, особливо з огляду на специфіку закладів вищої освіти.

У сучасному закладі вищої освіти інформатизація просувається за двома взаємозалежними напрямками:

- цифровізація освітнього процесу, застосування сучасних інформаційних та технічних засобів для модернізації педагогічного процесу;

- цифровізація системи університетського менеджменту шляхом автоматизації усіх процесів у закладі вищої освіти [7, с. 52].

Другий напрямок важливий та актуальний, оскільки спрямований на підвищення якості професорсько-викладацького складу в умовах переходу до загальноосвітніх стандартів вищої освіти, а також на зменшення матеріальних витрат на організацію роботи закладу вищої освіти. Цей напрямок пов'язаний з розробкою та впровадженням спеціалізованих програмних продуктів для цифровізації менеджменту закладів вищої освіти [5, с. 94].

Сучасні заклади вищої освіти – це відкриті, мобільні, інноваційні, креативні, підприємницькі, конкурентоспроможні, соціально відповідальні університети. Їх розвиток вимагає, передусім, трансформації системи управління менеджментом із системи обліку до системи ефективного управління персоналом та його мотивації. Така система управління орієнтована на постійне поліпшення якості освітніх послуг і дозволяє інтегрувати завдання стратегічного управління закладів вищої освіти з поточною діяльністю, а також забезпечує всебічне залучення студентів та професорсько-викладацького складу до процесу модернізації ЗВО.

У рамках застосування сучасних інформаційних систем та технологій у завданнях управління закладами вищої освіти мають бути задіяні підсистеми, які реалізують такі основні функції: планування розвитку закладу освіти та його кадрового потенціалу; ефективну організацію персоналу; мотивацію персоналу; контроль та координацію персоналу.

Серед зазначених підсистем мотиваційна є однією з найскладніших, оскільки її специфіка буде найскладнішою для реалізації в умовах університету дослідницького та інноваційного типу. На сьогоднішній день держава не завжди може допомогти керівництву та колективу закладу вищої освіти у процесі розвитку його кадрового потенціалу та підвищення якості освітніх послуг. Але перед сучасними вишами в умовах глобалізації освітніх послуг стоять значно вищі вимоги з боку державних органів та роботодавців, які, як ніхто інший, зацікавлені у підготовці висококваліфікованих кадрів.

Інформаційна система автоматизації розрахунку рейтингу НПР має забезпечити:

- формування ієрархічної системи показників роботи професорсько-викладацького складу. Система має допускати можливість коригування показників, наприклад, при зміні стратегії розвитку закладу вищої освіти або усуненні акцентів на інші показники (наукові, інноваційні, методичні, виховні тощо). Також допускається виключення ряду показників, що втратили свою актуальність;

- гнучке налаштування правил обліку досягнень професорсько-викладацького складу, що може бути досягнуто, наприклад, за рахунок модернізації одиниць вимірювання показника, зміни вагових коефіцієнтів, правил перевірки результатів, поданих науково-педагогічним працівником для рейтингового оцінювання тощо);

- можливість використання врахованих у системі досягнень професорсько-викладацького складу без повторного обліку (наприклад, усі наукові публікації, показані в минулому звітному році, повинні автоматично виключатися з рейтингу за поточний рік, щоб одну і ту ж роботу не можна було показувати двічі і більше разів);

- можливості щодо розширення обліку результатів роботи професорсько-викладацького складу за рахунок автоматизації відсутніх облікових процесів;

- гнучке налаштування операцій з обліку досягнень кожного з науково-педагогічних працівників та його показників;

- автоматизацію розрахунку рейтингу за окремими кафедрами;

- коректність обліку роботи та досягнень кожного науково-педагогічного працівника та неприпустимість повторного обліку раніше задекларованих та вже врахованих досягнень;

- неможливість одночасного обліку тих самих досягнень внутрішніми сумісниками по основній кафедрі, а також кафедрі, де вони мають додаткове навчальне навантаження;

- автоматизація процесу підсумкового розрахунку рейтингу для всіх структурних підрозділів закладу вищої освіти, що дає змогу керівництву оперативно приймати рішення, спрямовані на досягнення стратегічних завдань університету [2, с. 49-50].

Проблематика розвитку змісту рейтингу професорсько-викладацького складу є не лише складною за рівнем свого позиціонування, а й суперечливою з огляду на її сприйняття на індивідуальному рівні.

Крім того, слід визнати, що в даний час адміністрації закладів вищої освіти не мають чітких за змістом і зрозумілих за механізмом своєї реалізації рекомендацій щодо принципів розвитку методики розрахунку рейтингу науково-педагогічних працівників, а отже її обробка на рівні вишів відбувається виключно в площині самоврядних повноважень структурних підрозділів.

З одного боку, адміністрація вишів має можливість вирішення відповідного питання на рівні окремої організаційної структури конкретного вишу. Іншими словами, адміністрація закладів вищої освіти, реалізуючи принцип університетської автономії, самостійно опрацьовує методику оцінки рівня виконання професорсько-викладацьким складом своїх професійних обов'язків, керуючись при цьому влас-

ним уявленням про вагу та значущість окремих показників.

З іншого боку, опрацювання методики оцінки та мотивації професорсько-викладацького складу на рівні кожного окремого вишу позбавляє науково-педагогічних працівників можливості порівняння індивідуальних показників рівня розвитку якісних характеристик трудового потенціалу конкретного працівника з відповідними показниками представника іншого закладу вищої освіти.

Виникає ситуація, згідно з якою викладач (професор, доцент тощо) може порівнювати свої показники лише в межах окремого закладу вищої освіти. На нашу думку, опрацювання на державному рівні типової методики оцінки рівня розвитку трудових можливостей науково-педагогічних працівників, а також результатів їх використання сприяла б підвищенню ефективності використання механізму самореалізації особистості викладача, особливо в контексті можливості його ідентифікації серед інших представників професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти.

Інформаційна система визначення рейтингу професорсько-викладацького складу кафедри як завдання підсистеми кадрового забезпечення, включаючи мотиваційну складову, дає можливість отримувати багато інформації в різних аспектах діяльності як окремих викладачів, так і кафедри загалом.

У файлі форми звіту про діяльність, який заповнює кожен викладач, виставляються дані про фактичні обсяги виконаних робіт згідно навчального навантаження та визначає загальний коефіцієнт своєї роботи за такою формулою:

$$PB = \frac{OD + ND + MP + ID + BP + GD}{NN}$$

де: PB – рейтинг викладача, OD – освітня діяльність, ND – наукова діяльність, MP – методична робота, ID – інноваційна діяльність, BP – виховна робота, GD – громадська діяльність, NN – навчальне навантаження.

Наявні показники дозволяють простежити індексування у відповідній наукометричній базі даних (Scopus, WoS) статті, монографії, або підготовка та проведення на базі університету міжнародних науково-практичних конференцій (у тому числі дистанційних) або інший вид робіт, передбачений відповідними нормативними документами закладу вищої освіти; наукову (наприклад, підготовка та подання проекту для грантового фінансування наукових досліджень, у тому числі з державного бюджету, отримання відповідного фінансування, що надходить на р/р закладу вищої освіти); наукові доповіді на міжнародних конференціях, симпозіумах, семінарах (у тому числі online), що проходили за межами України тощо); інноваційну (наприклад, представництво у міжнародних організаціях, які визнані офіційними закладами на світовому рівні, керівництво студентами іноземних держав, докторантами у рамках програм мобільності («Еразмус+», «Модуль Jean Monnet» тощо); методичну (наприклад, підготовка підручників, навчальних посібників, методичних вказівок тощо); виховну (наприклад, сприяння в організації культурно-масових заходів для студентів закладу вищої освіти тощо); інші напрямки та види робіт [6].

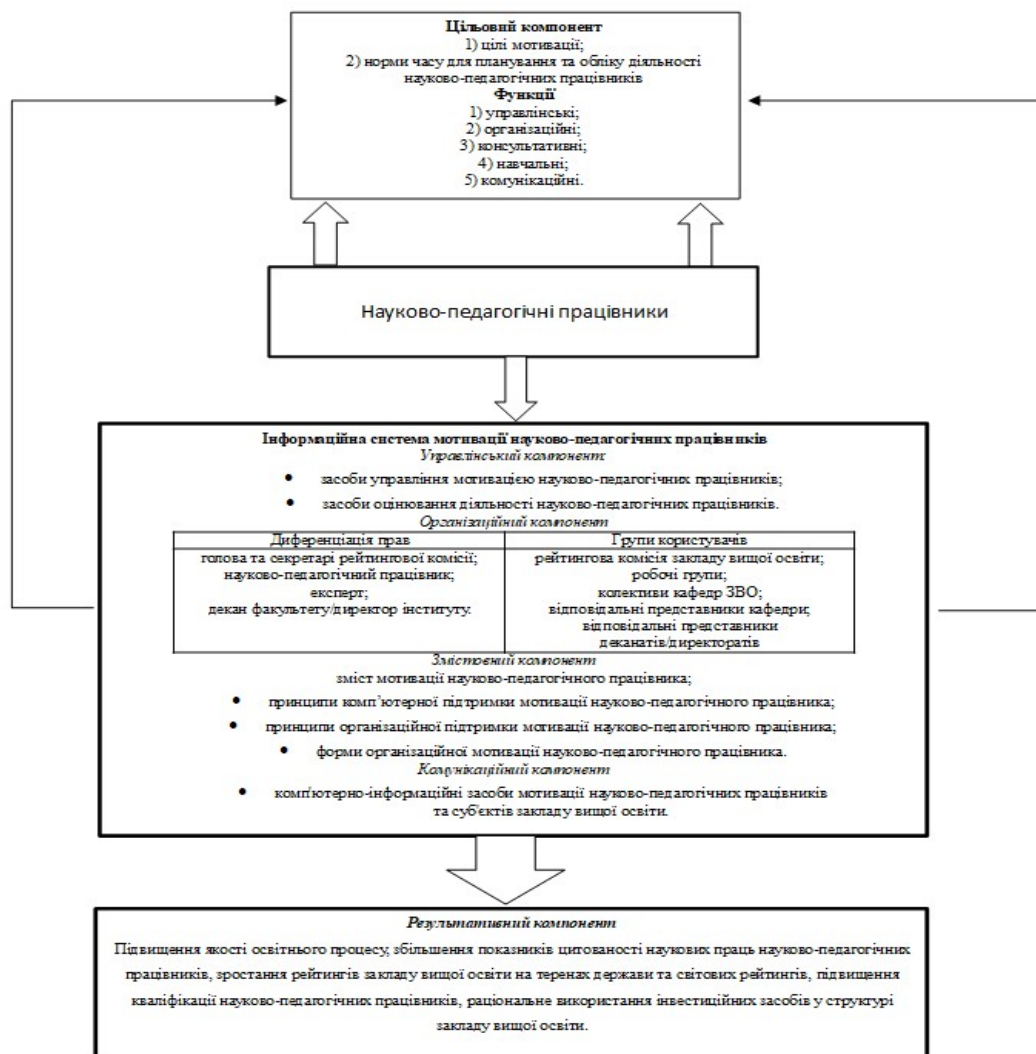
Кількість показників та рейтингових індикаторів не змінюють фізичну сутність нової методики. Враховуючи вищезазначене, було сформульовано вимоги до інформаційної системи визначення рейтингу.

Інформаційна модель системи визначення рейтингу професорсько-викладацького складу кафедри, що розробляється, містить блоки, що відображають усі групи показників для побудови

рейтингових оцінок науково-педагогічних працівників та кафедри.

Одні з основних груп показників – визначення розмірів навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи.

Далі логічно побудувати інформаційну модель системи рейтингового оцінювання для максимальної автоматизації цього процесу (див. Малюнок 1).



Малюнок 1. Модель системи рейтингового оцінювання НПП кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Багато дослідників виділяють такі завдання мотивації професорсько-викладацького складу: стимулювання в кожного науково-педагогічного працівника творчого ставлення до праці та професійного зростання; формування у кожного науково-педагогічного працівника розуміння сутності та значення мотивації та стимулювання в процесі праці; вироблення навичок та компетенцій до максимального використання людського, трудового потенціалу науково-педагогічного працівника як ресурсу університету; навчання професорсько-викладацького складу та керівного складу соціально-психологічним аспектам та базовим поняттям внутрішньо-організаційного спілкування; створення системи цільового

задоволення потреб науково-педагогічних працівників та обслуговуючого персоналу; формування у кожного керівника (деканів факультетів/директорів інститутів, завідувачів кафедр, науково-дослідних лабораторій, навчально-методичних кабінетів) системних підходів до ефективного управління персоналом з використанням сучасних методів мотивації; підвищення ефективності діяльності закладів вищої освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Творчий та інноваційний характер праці науково-педагогічних працівників визначає різноманітність їх індивідуальних потреб. Ці потреби відповідно диктують різноманітні мотиви роботи

науково-педагогічних працівників. Ця теза є основною прикладною проблематикою у процесі ранжування викладацького складу кафедр. Пропонована модель, через сформульовані принципи реалізує цільовий компонент, що ґрунтується на нормах часу для планування та обліку діяльності професорсько-викладацького складу. Для досягнення цілей мотивації підсистеми управління освітнім менеджментом повинні виконувати такі функції: управлінські (для управління мотивацією науково-педагогічних працівників); організаційні (для організації методичного супроводу та процесу подання результатів оцінки досягнень викладачів, перевірки, аналізу результатів діяльності науково-педагогічних працівників з подальшою корекцією норм часу за пріоритетними для закладу вищої освіти видами діяльності та для завдань стратегічного розвитку ЗВО).

У результаті виконання досліджень розроблено принципи роботи інформаційної системи для ранжування показників ефективності роботи викладачів. Ранжування є основою модуля інформаційної системи розрахунку рейтингових оцінок викладача. Важливо те, що залежно від пріоритетів діяльності закладу вищої освіти можна гнучко змінювати показники оцінки тих чи інших видів робіт, наприклад, збільшуючи такі важливі на сьогодні критерії, як наукова чи інноваційна діяльність професорсько-викладацького складу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В., Спирін О. та ін. Відкриті цифрові системи в оцінюванні результатів науково-педагогічних досліджень. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 75. № 1. С. 294-315. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3589>
2. Бойчук Т., Геруш І., Ходоровський В., Ткач Є. Рейтингування діяльності науково-педагогічних працівників та кафедр – вагома складова системи внутрішнього забезпечення якості освіти у вищому державному навчальному закладі України «Буковинський державний медичний університет». *Медицина освіти*. 2017. № 3. С. 48-54. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/7756
3. Буйницька О. П. Моніторинг рейтингових показників викладача для прийняття управлінських рішень з використанням ІКТ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 87. № 1. С. 336-356. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2022_87_1_23
4. Грищенко І. Оцінювання ефективності діяльності науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу, *Вісник КНУТД спеціальності Серія «Економічні науки»*. 2017. С. 154-168. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7652/1/20171006_Effect_P154-168.pdf
5. Карамышев Д. Теоретико-методические основы обеспечения качества образования: монография, Х.: Издательство ХНУ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с. URL: https://ipa.karazin.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/Karamyshev_posl.pdf
6. Морзе Н. та Буйницька О., Система рейтингових показників оцінювання діяльності викладачів сучасних університетів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*, 2017. Серія 2. № 19. С. 34-44. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19722/>
7. Раевнева О., Степуріна С. Побудова альтернативної системи рейтингування наукової активності вищих навчальних закладів України: методичні засади та результати апробації, *ScienceRise: Pedagogical Education*. Т. 16. № 8. С. 48-57. 2017. URL: http://journals.urau.ru/sr_edu/article/view/109316

REFERENCES

1. Bykov, V., Spirin, O., et al. (2020). Vidkryti tsyfrovі systemy v otsiniuvanni rezultativ naukovo-pedahohichnykh doslidzhen [Open digital systems in evaluating the results of scientific and pedagogical research]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 75. № 1. S. 294-315. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3589> [in Ukrainian]
2. Boichuk, T., Herush, I., Khodorovskiy, V., Tkach, Ye. (2017). Reitynhuvannia diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv ta kafedr – vahoma skladova systemy vnutrishnoho zabezpechennia yakosti osvity u vyshchomu derzhavnomu navchalnomu zakladi Ukrainy «Bukovynskiy derzhavnyi medychnyi universytet» [Rating the activities of scientific and pedagogical workers and departments is a significant component of the system of internal quality assurance of education in the higher state educational institution of Ukraine "Bukovyna State Medical University"]. *Medychna osvita*. № 3. S. 48-54. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/7756 [in Ukrainian]
3. Buinytska, O. P. (2022). Monitorynh reitynhovyykh pokaznykiv vykladacha dlia pryiniattia upravlynskykh rishen z vykorystanniam IKT [Monitoring of teacher rating indicators for making management decisions using ICT] *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. T. 87. № 1. S. 336-356. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2022_87_1_23 [in Ukrainian]
4. Hryshchenko, I. (2017). Otsiniuvannia efektyvnosti diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Assessment of the effectiveness of the activities of scientific and pedagogical workers of a higher educational institution]. *Visnyk KNUITD spetsvypusk. Seriya «Ekonomiczni nauky»*. S. 154-168. URL: https://er.knutd.edu.ua/bitstream/123456789/7652/1/20171006_Effect_P154-168.pdf [in Ukrainian]
5. Karamyshev, D. (2020). Teoretyko-metodychni zasady zabezpechennia yakosti osvity: monohrafiia [Theoretical and methodological principles of ensuring the quality of education: monograph] Kh.: Vydavnytstvo KharRI NADU «Mahistr». 180 s. URL: https://ipa.karazin.ua/wp-content/themes/education/filesforpages/science/Karamyshev_posl.pdf [in Ukrainian]
6. Morze, N. ta Buinytska, O. (2017). Systema reitynhovyykh pokaznykiv otsiniuvannia diialnosti vykladachiv suchasnykh universytetiv [System of rating indicators for evaluating the activities of teachers of modern universities] *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova: Komp'uterno-orientovani systemy navchannia*. Seriya 2. № 19. S. 34-44. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19722/> [in Ukrainian]
7. Raevnieva, O., Stepurina, S. (2017). Pobudova alternatyvnoi systemy reitynhuvannia naukovoї aktivnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy: metodychni zasady ta rezultaty aprobatii [Construction of an alternative system for rating the scientific activity of higher educational institutions of Ukraine: methodological principles and results of testing] *ScienceRise: Pedagogical Education*, T. 16. № 8. S. 48-57. URL: http://journals.urau.ru/sr_edu/article/view/109316 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДЕНСЯНИКОВ Сергій – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукові інтереси: філософські проблеми хай-тек технологій та інноваційної освіти, методологія форсайту, якість освіти, менеджмент освіти, управління навчальним закладом.

ЗАХАРОВА Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту освіти та педагогіки вищої школи Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка.

Наукові інтереси: організація освітнього процесу, менеджмент освіти, ризик-менеджмент, цифрові ресурси в управлінні закладом освіти, тайм-менеджмент.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DIENIEZHNIKOV Serhii – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Educational Management and Higher School Pedagogy of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: philosophical problems of high-tech technologies and innovative education, foresight methodology, quality of education, educational management, management of an educational institution.

ZAKHAROVA Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the

Department of Educational Management and Higher School Pedagogy of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko.

Scientific interests: organization of the educational process, education management, risk management, digital resources in the management of an educational institution, time-management.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 378.018.8:664-057.4]:[37:001.895](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-166-169

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДУБОВА Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6613-1044>
e-mail: n.v.dubova@udpu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ГАЛУЗІ ХАРЧОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті представлено дослідження проблеми формування готовності майбутніх фахівців професійної освіти галузі харчових технологій до інноваційної педагогічної діяльності в умовах модернізації сучасної освіти. Обґрунтовано актуальність упровадження інноваційних підходів у підготовку майбутніх фахівців, зумовлену потребою підвищення якості професійної освіти, інтеграцією цифрових технологій, оновленням змісту фахових дисциплін та зростанням вимог до професійної мобільності.

Проблема формування готовності майбутніх фахівців професійної освіти саме в галузі харчових технологій потребує наукового обґрунтування, яке викликано специфікою фахових дисциплін, необхідністю забезпечення тісного зв'язку теорії з практикою, використанням сучасного технологічного обладнання, дотриманням стандартів безпеки та впровадженням інноваційних технологій навчання. А отже, формування готовності майбутніх фахівців професійної освіти галузі харчових технологій до інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки є важливою передумовою підвищення якості освітнього процесу, що потребує розроблення цілісних, науково обґрунтованих, системних стратегій інноваційного розвитку професійної освіти, які ґрунтуються на сучасних методологічних засадах та використанні інноваційних технологій навчання.

Акцентовано увагу на інноваційні стратегії професійної підготовки, що включають використання цифрових платформ, інтерактивних методів, дуальної освіти, проєктно- та практико-орієнтованого навчання. Представлено методику формування готовності, яка поєднує теоретичну, практичну, дослідницьку та рефлексивну складові підготовки через застосування комплексу інноваційних педагогічних технологій таких як: проєктне та проблемне навчання, практико-орієнтоване навчання, кейс-метод, інтерактивні технології, квестові технології, цифрові симулятори, віртуальні лабораторії, елементи дуальної освіти.

Результати дослідження мають теоретичне і практичне значення та вони можуть бути використані у закладах вищої освіти для вдосконалення освітніх програм, підготовки навчально-методичного забезпечення, організації практичної підготовки та підвищення кваліфікації викладачів професійної освіти.

Ключові слова: професійна освіта, педагогічні інновації, професійна компетентність, майбутні викладачі, харчові технології, практико-орієнтоване навчання.

DUBOVA Nataliia –

Ph.D., Associate Professor of the Department of Vocational Education and Technologies
Uman National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6613-1044>
e-mail: n.v.dubova@udpu.edu.ua

DEVELOPING THE READINESS OF FUTURE VOCATIONAL EDUCATION SPECIALISTS IN THE FIELD OF FOOD TECHNOLOGY FOR INNOVATIVE TEACHING PRACTICES

This article presents a study of the issue of preparing future vocational education specialists in the field of food technology for innovative teaching practices in the conditions of modernising modern education. It substantiates the relevance of introducing innovative approaches to the training of future specialists, driven by the need to improve the quality of vocational education, the integration of digital technologies, the updating of the content of academic disciplines, and increasing demands for professional mobility.

The issue of preparing future vocational education specialists specifically in the field of food technology requires a scientific foundation, driven by the specific nature of the subject disciplines, the need to ensure a close link between theory and practice, the use of modern technological equipment, compliance with safety standards, and the implementation of innovative teaching methods. Consequently, preparing future vocational education specialists in the field of food technology for innovative pedagogical activity during their professional training is a key prerequisite for improving the quality of the educational process. This requires the development of comprehensive, scientifically grounded, systematic strategies for the innovative development of vocational education, based on modern methodological principles and the use of innovative teaching technologies.

The article focuses on innovative strategies for vocational training, including the use of digital platforms, interactive methods, dual education, and project- and practice-based learning. A methodology for developing readiness is presented, combining theoretical, practical, research-based and reflective components of training through the application of a range of innovative pedagogical technologies such as: project-based and problem-based learning, practice-oriented learning, the case method, interactive technologies, quest-based technologies, digital simulators, virtual laboratories, and elements of dual education.

The results of the study are of both theoretical and practical significance and can be utilised in higher education institutions to improve educational programmes, develop teaching materials, organise practical training, and enhance the professional development of vocational education teachers.

Key words: vocational education, pedagogical innovations, professional competence, future teachers, food technology, practice-oriented learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Орієнтація професійної освіти на підготовку конкурентоспроможних фахівців для різних галузей виробництва потребує фахівців нового типу – інноваційно мислячих, творчих, мобільних, таких, що володіють сучасними педагогічними технологіями та вміють адаптувати їх до специфіки професійної діяльності. Особливо актуальною ця вимога постає у сфері харчових технологій, де постійне оновлення техніко-технологічних процесів потребує відповідного оновлення змісту та форм організації освітнього процесу.

Специфіка діяльності майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових технологій, за умов сьогодення, вимагає оновленого прагматичного бачення їхньої підготовки, модернізації змісту, методичної системи, технологій та умов, що забезпечують пріоритет індивідуально творчого, технологічного, гуманістичного підходів, особистісно-орієнтованого виміру професійної освіти. Від викладача професійної освіти сьогодні вимагається не лише високий рівень фахової компетентності, але й здатність здійснювати інноваційну педагогічну діяльність, створювати сучасне освітнє середовище, впроваджувати цифрові технології, навчати за практико-орієнтованими моделями й забезпечувати безперервний професійний розвиток здобувачів вищої освіти.

Як слушно зауважують науковці С. Беляєв, І. Степанець «Питання стимулювання інноваційної педагогічної діяльності, створення інноваційного освітнього середовища, формування інноваційного потенціалу окремого педагога та інноваційного потенціалу закладу освіти вже тривалий час залишаються об'єктом досліджень науковців, що мало наслідком ініціативи законодавчого врегулювання розвитку інноваційних процесів у національній системі освіти» [1, с.7].

Головним суб'єктом такої діяльності виступає викладач, він як професіонал повинен не лише орієнтуватися в освітніх інноваціях, а й бути готовим застосовувати їх у своїй роботі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичну основу дослідження становлять праці науковців у галузі педагогіки, професійної освіти та освітніх технологій: О. Коберника, І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Пехоти, Л. Ребухи, О. Савченко, А. Хуторського та інших, які переймалися потребою оновлення професійної освіти відповідно до вимог сучасної освіти, підкреслюючи необхідність підвищення якості підготовки робітничих кадрів для харчової промисловості та формування фахових компетентностей.

Науково-педагогічні праці свідчать про зростання уваги до питань педагогічних інновацій, модернізації змісту професійної підготовки, розвитку інноваційного потенціалу педагога. Питання вдоско-

налення освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх педагогів професійної освіти у сфері харчових технологій знайшли відображення у наукових працях Ю. Гвоздецької, О. Джоги, І. Дрозіч, Н. Зубар, О. Каролоп, Т. Кравченко, П. Лузана, В. Манько, С. Ткачука, І. Філімонової та інших. Проте, існує розрив між теоретичним розумінням необхідності системного впровадження інновацій та фактичним фрагментарним застосуванням окремих методик викладачами.

Тому існує потреба у розробленні цілісних, науково обґрунтованих, системних стратегій інноваційного розвитку професійної освіти, що ґрунтуються на сучасних методологічних засадах та використанні інноваційних технологій навчання.

Мета статті – обґрунтування шляхів формування готовності майбутніх фахівців професійної освіти галузі харчових технологій до інноваційної педагогічної діяльності у процесі їх професійної підготовки у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна освіта сьогодення зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених стрімким розвитком технологій, зростанням вимог до якості підготовки фахівців та необхідністю впровадження інноваційних педагогічних підходів. Майбутні викладачі професійної освіти галузі харчових технологій мають бути готовими до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, яка передбачає, за висловлюванням науковців О. Каролоп, Т. Кравченко, К. Кравченко, «сукупність сучасних методів, інструментів та цифрових рішень, спрямованих на посилення практичної орієнтованості, адаптивності та персоналізації освітнього процесу. Серед них: STEM-освіта, проєктне навчання, змішане та дистанційне навчання, кейс-методи, гейміфікація, використання VR /AR-технологій, навчальні платформи LMS. Ці інструменти дають змогу ефективно формувати базові компетентності майбутніх фахівців» [3].

Підготовка майбутніх фахівців професійної освіти галузі харчових технологій до інноваційної педагогічної діяльності у межах вивчення дисципліни «Ресторанна справа» передбачає формування у здобувачів вищої освіти умінь організації обслуговування, управління закладом, комунікації з клієнтами, дотримання стандартів гостинності та спрямована на засвоєння сучасних освітніх технологій, умінь працювати з інтерактивними інструментами, впроваджувати кейс-методи, симуляції, професійні проби, квести, ситуаційні тренажери та проєктні форми роботи. Особливою актуальністю набуває здатність педагога до використання інноваційних засобів оцінювання, цифрових платформ для моделювання виробничих процесів, а також впровадження методів дуальної освіти.

Для досягнення цих результатів ефективними будуть такі технології, як віртуальні тури та VR-

технології, коли здобувачі вищої освіти можуть віртуально «відвідати» відомі ресторани світу, ознайомитися з різними форматами обслуговування, вивчити планування залів, дизайн, стандарти сервірування. Цифрові симулятори ресторанного бізнесу (Restaurant Simulator, Simphony POS Trainer) дають можливість відпрацьовувати навички роботи офіціанта, адміністратора чи менеджера ресторану, керувати замовленнями, вирішувати конфліктні ситуації. Використання проєктної технології дозволяє розробляти власні концепції ресторану (меню, дизайн, PR-стратегію), застосовуючи цифрові інструменти (Canva, Planner 5D, Google Workspace). Широкого використання набула технологія змішаного навчання (blended learning) із використанням платформи Moodle або Google Classroom, де викладач розміщує мультимедійні матеріали, відеоуроки з етикету, організації банкету, обслуговування клієнтів різних типів. У результаті застосування таких технологій формуються предметні компетентності в галузі організації ресторанного обслуговування, управління закладом харчування, створення комфортного простору для споживачів і використання сучасних цифрових рішень у ресторанному менеджменті.

Реалізацію інноваційного підходу у процесі викладання технічних дисциплін, зокрема, «Процеси та апарати харчових виробництв», «Технологічне обладнання харчових виробництв» доцільно здійснювати через проблемно-дослідні завдання, спрямовані на виявлення причинно-наслідкових зв'язків у роботі обладнання (наприклад, залежність ефективності теплопередачі від конструктивних параметрів апарата); міні-дослідження, що передбачають вимірювання, спостереження й аналіз технологічних процесів; проєктно-дослідницьку діяльність, під час якої здобувачі вищої освіти створюють моделі, схеми або пропозиції щодо модернізації обладнання; використання цифрових засобів (наприклад, SolidWorks, AutoCAD), симуляторів технологічних ліній; створення моделей технологічних процесів у середовищі 3D-візуалізації або виконання аналітичних розрахунків із визначення оптимальних режимів роботи обладнання.

На практичних заняттях здобувачі освіти можуть розглядати реальні або змодельовані виробничі ситуації (наприклад, аварійна зупинка обладнання через перегрів, несправність системи автоматичного відключення жарильної шафи, підтікання пари при експлуатації варильного котла, незвичний шум під час роботи овочерізальної машини) тощо. При цьому викладач описує виробничу ситуацію або демонструє її через відео, а здобувачі освіти опрацьовують інструкції з експлуатації обладнання, нормативні акти з охорони праці, обговорюють можливі причини проблеми та шляхи її усунення.

Виробничі задачі доцільно розглядати як ефективний інструмент організації освітнього процесу, адже їх застосування сприяє професійному розвитку майбутніх фахівців. Зокрема, у процесі їх розв'язання формується система професійних компетентностей, адже здобувачі освіти набувають практичного досвіду роботи із сировиною, технологічним обладнанням, опановують основи організації виробництва та управління технологічними процесами. Водночас виробничі задачі сприяють розвитку аналітичного та критичного мислення, оскільки передбачають необхідність аналізу вироб-

ничих ситуацій, оцінювання можливих альтернатив і вибору найбільш ефективного рішення, а також формують здатність прогнозувати результати діяльності та адаптуватися до змінних умов виробництва [2, с. 124].

Важливим є й те, що використання таких задач забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю, дозволяючи зрозуміти механізми їх застосування у реальних виробничих умовах. Таким чином, виробничі задачі виступають ефективним засобом підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, оскільки дають змогу ще під час навчання стикатися з типовими виробничими викликами та формувати готовність до їх вирішення.

Практико-орієнтоване навчання дозволяє здобувачам освіти набути практичних навичок під час роботи з технологічним обладнанням. Це можуть бути реальні випадки порушення технологічних процесів або аварій, з якими здобувачі освіти можуть зіткнутися на практиці, і які необхідно навчитися запобігати. Вони можуть виконувати такі завдання, як налаштування, запуск та зупинка обладнання, моніторинг його роботи, усунення несправностей і дотримання вимог безпеки під час роботи. Важливою частиною є наставництво, коли викладач або керівник практики на виробництві допомагає уникнути помилок і розв'язати труднощі, що виникають під час виконання завдань, це також включає інструктажі та обговорення питань безпеки.

Ми погоджуємось з думкою науковців А. Комишан, Н. Щокіної, що «В останні роки метод проєктів набув поширення і популярності завдяки раціональному поєднанню теоретичних знань та можливостей їх практичного застосування для розв'язання конкретних професійних проблем у ході сумісної діяльності здобувачів вищої освіти. В основі цього методу – спрямованість на кінцевий результат, який можна отримати у ході вирішення практично або теоретично значущої проблеми. Результат проєктної діяльності можна побачити, усвідомити і, головне, використати в реальній практичній діяльності» [4, с. 84].

Проєктне навчання варто розпочинати з постановки завдання, спрямованого на розв'язання конкретної проблеми, наприклад, пов'язаної з експлуатацією технологічного обладнання харчової галузі. Робота над проєктом «Аналіз безпеки роботи з високотемпературним обладнанням на підприємствах харчової галузі: жарильні апарати, варильні котли» передбачає аналітичне опрацювання нормативно-правової бази, дослідження конструктивних особливостей обладнання, ідентифікацію небезпек та оцінку ризиків, вивчення умов роботи персоналу та виробничого середовища, розроблення заходів щодо підвищення безпеки експлуатації, створення моделі безпечної організації роботи з високотемпературним обладнанням, підготовку підсумкового звіту та презентацію результатів. Для роботи над проєктом доцільно сформувати групу та розподілити ролі серед здобувачів вищої освіти. Група може мати такі ролі: аналітик нормативної бази (відповідає за законодавчі вимоги, ДСТУ); технічний експерт (вивчає будову, принцип роботи обладнання); фахівець із ризик-менеджменту (ідентифікує ризики, створює матрицю ризиків); інженер з безпеки (розробляє заходи, моделі безпечної роботи); презентатор (готує звіт, візуалізації, презентацію). Такий підхід формує вміння

співпрацювати, розподіляти обов'язки, брати відповідальність.

Особливої актуальності набуває пошук нових підходів до активізації навчальної діяльності, які б сприяли формуванню практико-орієнтованих умінь і навичок. Тому для ефективної практичної підготовки майбутніх фахівців професійної освіти доцільним є використання методів проблемного навчання, виробничого моделювання, кейс-методів, симуляцій, квест-технологій тощо.

У дослідженнях багатьох науковців представлено досвід впровадження квест-технологій в освітній процес, зокрема, В. Кулішов визначає освітній квест як «спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні здійснюють пошук інформації за вказаними адресами, що включає пошук цих адрес чи інших об'єктів, людей, завдань тощо» [5, с.6].

Впровадження квест-технологій передбачає розв'язання комплексних навчально-виробничих завдань у ігровій або проєктній формі. Зв'язок між теоретичною підготовкою та практичними навичками проявляється через інтеграцію навчальних дисциплін із практичною діяльністю, використання міждисциплінарного підходу та впровадження реальних виробничих кейсів в освітній процес.

Результати такої роботи створюють теоретичну основу та пропонують практичний інструментарій для підвищення якості професійної підготовки фахівців галузі харчових технологій в контексті сучасних освітніх та виробничих вимог.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх фахівців професійної освіти до інноваційної діяльності засвідчило її комплексний і багатомірний характер.

Встановлено, що готовність майбутніх фахівців харчової галузі має низку особливостей, які зумовлюють специфіку використання інновацій. Основними чинниками є: практична спрямованість навчання, що вимагає моделювання виробничих ситуацій; необхідність точності технологічних дій, що підсилює роль цифрових симуляторів, відео-інструкцій та віртуальних лабораторій; високі вимоги до безпеки, що обумовлює важливість тренажерів і тренінгів; потреба у командній роботі, яка сприяє використанню інтерактивних технологій.

Перспективним вбачається дослідження критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що дозволить здійснювати об'єктивну діагностику результатів професійної підготовки. Важливим напрямом є розроблення інструментарію оцінювання інноваційної компетентності майбутніх педагогів професійної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Беляев С., Степанец І. Інноваційна культура викладача педагогічного закладу вищої освіти: теоретико-методологічний та емпіричний аспекти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2023. № 52. С. 6-15.
2. Ірина Філімонова, Наталія Дубова. Формування практичних навичок вирішення виробничих задач у майбутніх фахівців професійної освіти у галузі харчових

технологій. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Умань. 2025. № 2. С. 122–129..

3. Каролоп О.О., Кравченко Т.В., Кравченко К.А. Адаптація інноваційних педагогічних технологій в закладах професійної освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №19.

4. Комишан А. І., Щокіна Н. Б. Метод проєктів як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2017. Вип. 41. С. 81–93.

5. Кулішов В. С. Застосування квест-технології у професійно-теоретичній підготовці учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навчально-методичний посібник. Біла Церква: БІНПО УМО НАПН України. 2018. 81 с.

REFERENCES

1. Bieliaiev, S., Stepanets, I. (2023). Innovatsiina kultura vykladacha pedahohichnoho zakladu vyshchoi osvity: teoretyko-metodolohichniy ta empyrichnyi aspekty [The innovative culture of teachers at higher education institutions: theoretical, methodological and empirical aspects]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. №52. S. 6-15. [in Ukrainian]
2. Filimonova, I., Dubova, N. (2025). Formuvannia praktichnykh navychok vyryshennia vyrobnychkykh zadach u maibutnykh fakhivtsiv profesiinoi osvity u haluzi kharchovykh tekhnolohii [Developing practical skills in solving industry related issues among future vocational education specialists in the field of food technology]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Uman. №2. S. 122-129. [in Ukrainian]
3. Karolop, O., Kravchenko, T., Kravchenko, K. (2025). Adaptatsiia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii v zakladakh profesiinoi osvity v Ukraini. [The adoption of innovative teaching methods in vocational education institutions in Ukraine] *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. №19. [in Ukrainian]
4. Komysan, A., Shchokina, N. (2017). Metod proektiv yak zasib aktyvizatsii navchalno-piznavalnoi diialnosti studentiv [The project method as a tool for stimulating students' learning and cognitive activities] *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. №41. S. 81–93. [in Ukrainian]
5. Kulishov, V. (2018). Zastosuvannia kvest-tekhnolohii u profesiino-teoretychnii pidhotovtsi uchniv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk [The use of quest-based technology in the professional and theoretical training of students at vocational (technical and vocational) education institutions: Educational and methodological guide]. *Bila Tserkva: BINPO UMO NAPN Ukrainy*. 81 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУБОВА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського національного університету.

Наукові інтереси: підготовка фахівців професійної освіти галузі харчових технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUBOVA Nataliia – Ph.D., Associate Professor of the Department of Vocational Education and Technologies Uman National University.

Scientific interests: training of vocational education specialists in the field of food technology.

*Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.*

УДК 378.2.091.26-043.83:159.955.4-047.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-170-176

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДУРМАНЕНКО Євгенія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1993-5028>

e-mail: yedurmanenko@lpc.ukr.education

БУБІН Алла –

кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

e-mail: abubin@lpc.ukr.education

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ

Сучасний етап модернізації системи вищої педагогічної освіти в Україні характеризується переорієнтацією з накопичення знань на формування професійних компетентностей, здатності до рефлексії, саморозвитку та педагогічної відповідальності. У цьому контексті особливої актуальності в системі професійної підготовки майбутніх вихователів набуває формувальне оцінювання як педагогічна технологія підтримки їх професійного становлення.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність і визначити особливості реалізації формувального оцінювання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів.

У статті обґрунтовано сутність формувального оцінювання; розкрито його функції, принципи, інструментарій та педагогічні умови реалізації у процесі професійної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Наголошено, що формувальне оцінювання є системним компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів, який забезпечує перехід від контролю знань до підтримки процесу професійного становлення й його сутність полягає у безперервному зворотному зв'язку, орієнтації на прогрес та розвиток здатності до саморегуляції освітньої діяльності.

Проаналізовано конкретні методи і прийоми формувального оцінювання у підготовці здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» з урахуванням професійної специфіки діяльності вихователя ЗДО. Обґрунтовано доцільність використання комплексу методів і прийомів формувального оцінювання (рубрикаторів, портфоліо, рефлексивних щоденників, взаємооцінювання, кейс-аналізу, аналітичного спостереження) під час вивчення нормативних і вибіркового освітніх компонентів, які інтегрують теоретичну підготовку та педагогічну практику.

Доведено, що формувальне оцінювання сприяє розвитку рефлексивності, професійної автономії, здатності до самоаналізу та готовності до впровадження компетентнісного підходу в роботі з дітьми дошкільного віку.

Подальших досліджень потребує розроблення діагностичного інструментарію визначення реального стану сформованості професійної готовності здобувачів освіти до реалізації формувального оцінювання у практичній діяльності.

Ключові слова: формувальне оцінювання, професійна підготовка, майбутні вихователі, рефлексія, педагогічна компетентність, заклад вищої освіти.

DURMANENKO Yevheniia –

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor

Associate Professor of the Department of Theory

and Methodology of Preschool Education in

Municipal Institution of Higher Education

«Lutsk Pedagogical institute» of the Volyn Regional Council

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1993-5028>

e-mail: yedurmanenko@lpc.ukr.education

BUBIN Alla –

PhD in Pedagogical Sciences,

Lecturer, Department of Theory and Methodology

of Preschool Education in Municipal Institution of Higher Education

«Lutsk Pedagogical institute» of the Volyn Regional Council

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7670-1263>

e-mail: abubin@lpc.ukr.education

FORMATIVE ASSESSMENT AS A TOOL FOR THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

The current stage of modernization of higher pedagogical education in Ukraine is characterized by the shift from the accumulation of knowledge to the development of professional competencies, the ability of reflection, self-development, and pedagogical responsibility. In this context, formative assessment is gaining particular relevance in the system of professional training of future preschool educators as the pedagogical technology of their professional development support.

The purpose of the article is to substantiate the essence of formative assessment theoretically and to identify the specific features of its implementation in the system of professional training of future preschool educators.

The article substantiates the essence of formative assessment and reveals its functions, principles, instruments, and pedagogical conditions for its implementation in the process of training preschool education specialists.

It is emphasized that formative assessment is a systemic component of the professional training of future preschool educators, ensured the shift from knowledge control to the support of the professional development process and its essence lies in the continuous feedback, the focus on progress, and the ability development to self-regulate educational activity.

The specific methods and techniques of the formative assessment in the training of students majoring in «Preschool Education» are analyzed due to the professional specification of preschool teachers' work. The expediency of using a set of formative assessment methods and techniques, rubrics, portfolios, reflective journals, peer assessment, case analysis, analytical observation, is substantiated during the study of compulsory and elective educational components that integrate theoretical training with teaching practice.

It is proved that formative assessment contributes to the development of reflectivity, professional autonomy, self-analysis skills, and readiness to implement a competence-based approach in the process of work with preschool children.

Further research should be focused on the developing diagnostic tools for determining the current level of students' professional readiness to implement formative assessment in the practical function.

Key words: formative assessment, professional training, future early childhood educators, reflection, pedagogical competence, higher education institution.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний стан розвитку системи вищої педагогічної освіти в Україні характеризується переорієнтацією з накопичення знань на формування професійних компетентностей, здатності до рефлексії, саморозвитку та педагогічної відповідальності та творчості. Особливої актуальності ці трансформації набувають у сфері підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, адже саме вони забезпечують фундамент особистісного становлення дитини з раннього віку. В нормативних документах Міністерства освіти і науки України наголошується на необхідності впровадження компетентнісного підходу, педагогіки партнерства та нових моделей оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти. У цьому контексті формувальне оцінювання розглядається не лише як інструмент контролю, а як механізм підтримки професійного становлення та розвитку майбутнього педагога.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні засади формувального оцінювання обґрунтовані у працях Paul Black та Dylan Wiliam, які довели ефективність системного зворотного зв'язку для підвищення якості навчання [17]. Значний внесок у дослідження впливу оцінювання на навчальні результати зробив також John Hattie, який підкреслив визначальну роль зворотного зв'язку у забезпеченні особистісного розвитку здобувачів освіти [18]. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що проблема реалізації формувального оцінювання в освітньому процесі не є новою й достатньо досліджена. Так, І. Калініна розглядає теоретичні підходи до формувального оцінювання у вищій школі як способу зворотного зв'язку між викладачами та студентами. Дослідниця формувальне оцінювання трактує як складову навчального процесу. «... Це оцінювання процесу навчання, що передбачає активну участь у ньому суб'єктів навчального процесу (викладача та учня) та спонукає їх до коригування їхньої діяльності» [10]. Погоджуємось з думкою вченої, що «формувальне оцінювання є ефективним засобом організації зворотного зв'язку. Однак, щоб оцінювання стало формувальним необхідно застосовувати його постійно, давати студентам негайний зворотний зв'язок» [10, с. 289].

Науковці, як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, плідно вивчають питання організації формувального оцінювання та його ролі під час вивчення різних навчальних дисциплін як у школі, так і у процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей. Для прикладу, Н. Стучинська, Н. Остапович, М. Кузишин та Ю. Мазуренко досліджують інноваційний підхід до оцінювання навчальних досягнень студентів медичних універ-

ситетів, зокрема – формувальне оцінювання їх навчальних досягнень з застосуванням автоматизованих і хмарних систем. Учені зазначають, що «активне залучення студентів до процесу оцінювання та розширення можливостей для рефлексії власних навчальних досягнень сприяє розвитку соціокультурної комунікативної компетентності майбутніх лікарів»; акцентується на «необхідності дотримання балансу між студентською думкою та професійною оцінкою викладача» [13]. Нам імпонують ідеї дослідників про те, що «фахове оцінювання викладача залишається ключовим елементом для забезпечення об'єктивності та якості навчального процесу, попри важливість врахування думок студентів» [13, с. 63].

У свою чергу, В. Старжець концептуально аналізує методику впровадження формувального оцінювання в шкільний навчальний процес, ґрунтовно описуючи методичні підходи щодо використання прийомів формувального оцінювання на уроках історії в закладах загальної середньої освіти [14]. Зокрема, автор пропонує алгоритм дій, який частково може бути застосовним і в нашому дослідженні, наголошуючи ще раз на його актуальності: «формувальне оцінювання залишається порівняно новим підходом, тож потребує всебічного дослідження» [14].

«Сутність формувального оцінювання як інструменту інтерактивного, конструктивного та неупередженого зворотного зв'язку, що забезпечує моніторинг, контроль і діагностику ефективності процесів викладання та учіння за певними дескрипторами» визначає О. Даниско [5, с.107]. Конструктивними у контексті нашого дослідження є визначені науковицею ключові характеристики такого оцінювання: «...воно є особистісно орієнтованим, неформальним, проводиться під час навчального процесу і спрямоване на досягнення студентами запланованих результатів навчання» [5].

Як ключовий чинник якісної освіти в НУШ бачить формувальне оцінювання А. Предик [12]. Так, учена стверджує, що «в умовах упровадження компетентнісної освіти контроль і оцінювання має стати дієвим механізмом, який забезпечить розвиток конкретного учня, формування його особистих якостей, сприятиме розумінню школярем власного поступу» [12]. Підтримуємо міркування дослідниці, що «реалізація формувального підходу до оцінювання дасть змогу здобути інформацію про реальний стан навчальних досягнень учня, що забезпечить можливість вчасно відреагувати на проблеми в навчанні, прийняти педагогічні рішення для його покращення» [12]. А також згідні з ученою в її твердженнях про те, що «формувальне оцінювання підтримує впевненість

учнів у тому, що кожен із них здатен покращити свої результати, оскільки учням наводяться приклади того, що від них очікують. Разом з тим, учитель, спираючись на принципи розумного пристосування і формувального оцінювання створює атмосферу визнання цінності особливостей і можливостей кожного учня, у тому числі це стосується і дітей з особливими освітніми потребами» [12].

О. Шуневич, досліджуючи розвивальний формат зворотного зв'язку в процесі освітньої взаємодії, пропонує «розглядати два виміри зворотного зв'язку: суб'єктний (канали зворотного зв'язку) і процесуальний (аспекти аналізу навчальної діяльності)», а також наголошує на позитивному впливі розвивального зворотного зв'язку на «створення середовища усвідомленого навчання, що дає змогу вчителю зробити видимим цей процес для себе, для учнів і для батьків, сприяючи поступу здобувачів освіти» [16].

Попри ґрунтовність наукових розробок, проблема впровадження формувального оцінювання у систему професійної підготовки майбутніх вихователів залишається недостатньо дослідженою. Більшість праць зосереджені на загальноосвітній школі, тоді як специфіка підготовки педагогів дошкільної освіти, а саме – інтеграція психолого-педагогічної, методичної та практичної складових, потребує адаптованої моделі формувального оцінювання, орієнтованої на розвиток професійної рефлексії, методичної мобільності та готовності до роботи з дітьми раннього і дошкільного віку. Виникає суперечність між необхідністю формування рефлексивного, автономного фахівця дошкільної освіти та переважанням традиційних поточних і підсумкових форм контролю у закладах вищої освіти. Подолання цієї суперечності можливе через системне впровадження формувального оцінювання як складника професійної підготовки.

Мета статті – визначити особливості формувального оцінювання в системі професійної підготовки майбутніх вихователів. Для досягнення мети вирішено такі завдання: 1) конкретизувати розуміння формувального оцінювання, визначити його функції та принципи у професійній підготовці майбутніх вихователів; 2) проаналізувати специфіку формувального оцінювання у підготовці майбутніх вихователів та визначити конкретні методи та прийоми формувального оцінювання з урахуванням професійної специфіки діяльності вихователя ЗДО. *Методи:* аналіз, синтез, узагальнення, систематизації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна трансформація дошкільної освіти, орієнтація на компетентнісну модель розвитку дитини, а також вимоги до академічної доброчесності та педагогічної відповідальності актуалізують необхідність переосмислення підходів до оцінювання результатів навчання у ЗВО. Традиційна система контролю орієнтована переважно на фіксацію результату, тоді як професійна підготовка вихователя потребує підтримки формування професійних компетентностей, розвитку рефлексивного мислення та здатності до саморегуляції.

Дослідники довели, що систематичний зворотний зв'язок, чіткі критерії та залучення здобувачів до самооцінювання суттєво підвищують навчальні результати. В українському освітньому контексті ідеї формувального оцінювання узгоджуються з положеннями Міністерства освіти і науки України щодо

компетентнісного навчання та педагогіки партнерства. Як зауважує О. Шуневич, «нова філософія оцінювання, яка впроваджена в освітні реалії початкової школи, поступово екстраполюється на інші освітні рівні й передбачає опанування вчителем основних підходів щодо зворотного зв'язку, а також репертуаром технік, якими може послуговуватися учасник освітньої взаємодії залежно від ситуації» [16] і пропонує розглядати «зворотний зв'язок з огляду на дидактичний аспект, зокрема як визначальну складову формувального оцінювання» [16]. Далі науковиця, узагальнюючи підходи різних учених, формувальне оцінювання тлумачить «як інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначити потреби учнів та відповідним чином адаптовувати процес навчання» [16]. Наводить переваги формувального оцінювання порівняно з іншими методами, як – от: оцінювання під час навчання, мотивація, вчасне виявлення проблем, формування впевненості в собі тощо [16].

Аналізуючи переваги та недоліки формувального оцінювання, К. Стець визначає його як «оцінювання, що здійснюється з метою допомоги навчальному процесу, шляхом забезпечення студента інформацією, яка може бути використана для визначення сильних і слабких місць, тобто для покращення показників у майбутньому» [15]. У контексті нашого дослідження конструктивними є запропоновані науковицею вимоги до формувального оцінювання. Мова йде насамперед про необхідність «... планування цілей навчання та результатів навчальної діяльності»; «...оцінювання має бути неперервним. Під час формувального оцінювання оцінюється прогрес студента в опануванні теми, його розвиток. Результати навчальної діяльності студента мають порівнюватись у такому випадку з його попередніми результатами, а не зі стандартними (середньостатистичними) результатами...». «Результати оцінювання мають бути як найшвидше доступні і для викладача, і для студента задля можливості планування подальших дій. Оцінюванню має підлягати не лише результат навчальної діяльності, а й шлях отримання цього результату, міркування студента. Це дозволить виключити випадкові відповіді, знайти хибні міркування, що призвели до помилок» [15].

Для уточнення сутності формувального оцінювання важливими є також наукові ідеї Н. Деньги. Зокрема, вчена визначила переваги формувального оцінювання, які власне й є його характерними ознаками: «чітко сформульований освітній результат, який потрібно отримати, оцінити в кожному конкретному випадку та організувати відповідно до цього свою роботу, зробити учня суб'єктом освітньої та оцінювальної діяльності. Під час організації формувального оцінювання для учня відкриваються такі можливості: вчитися на помилках, зрозуміти, що є важливим, а що є другорядним, зрозуміти свої успіхи, визначити, чого вони не знають, чого не вміють» [6].

Отже, узагальнивши різні визначення, нами формувальне оцінювання трактовано як системний механізм професійного становлення майбутнього вихователя, важлива складова професійної підготовки, неперервний процес збору інформації про освітній прогрес здобувачів з метою корекції навчання та підтримки їхнього професійного зростання

на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з викладачем і неперервного зворотного зв'язку.

Професійна діяльність вихователя має інтегрований характер (педагогічний, психологічний, методичний компоненти), що зумовлює потребу в оцінюванні не лише знань здобувачів, але й їх методичної компетентності, комунікативної культури, здатності до педагогічної рефлексії, готовності до роботи з дітьми раннього і дошкільного віку. Звідси нами виокремлено основні функції формувального оцінювання, які мають інтегрований характер і безпосередньо пов'язані з формуванням системи професійних компетентностей. Адже в системі підготовки майбутнього вихователя формувальне оцінювання виконує не лише контрольну, а передусім розвивальну та професіогенну роль. Діагностична функція передбачає систематичне виявлення рівня сформованості професійних умінь, педагогічного мислення, здатності до організації освітнього процесу в ЗДО. У підготовці вихователя вона реалізується через: аналіз пробних занять, оцінювання педагогічних кейсів, спостереження під час різного виду практик, використання рубрик з чіткими індикаторами. Особливість полягає в тому, що діагностика спрямована не на фіксацію помилки, а на визначення «зони найближчого професійного розвитку» здобувача освіти. Розвивальна функція полягає в тому, що формувальне оцінювання стимулює поступове «наращування» тієї чи іншої професійної компетентності через корекційну діяльність. У підготовці вихователя воно сприяє: розвитку методичної гнучкості, формуванню педагогічної креативності, удосконаленню комунікативних умінь, здатності адаптувати заняття до вікових особливостей дітей. Особистісно професійний розвиток відбувається через конструктивний зворотний зв'язок і можливість повторного виконання завдання з урахуванням рекомендацій. Мотиваційна функція – оцінювання орієнтує студента на прогрес, а не на уникнення негативної оцінки. У професійній підготовці це означає: підвищення внутрішньої мотивації, формування відповідальності за саморозвиток, усвідомлення значущості педагогічної діяльності. Позитивна динаміка результатів підсилює професійну ідентифікацію майбутнього вихователя. Рефлексивна функція, на нашу думку, є ключовою для підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Вона забезпечує формування здатності до самоаналізу та професійного самовдосконалення. Реалізується через: рефлексивні щоденники педагогічної практики, самооцінювання за критеріями, аналіз відеозаписів занять, групове обговорення педагогічних ситуацій та ін. Рефлексивна функція формує основу професійної автономії майбутнього вихователя. Коригувальна функція передбачає внесення змін у зміст, методи й темп навчання відповідно до індивідуального прогресу та траєкторії розвитку студентів. У підготовці вихователів це проявляється в: індивідуальних консультаціях, корекції методичних розробок, адаптації завдань під рівень підготовки, диференціації вимог. Прогностична функція уможливорює передбачення рівня готовності студента до професійної діяльності та визначення перспективи його розвитку. Вона особливо важлива перед проходженням переддипломної педагогічної практики та працевлаштуванням.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що методологічну основу організації формувального оцінювання визначають принципи [4; 5]. Насамперед виділяємо принцип орієнтації на професійну компетентність, адже оцінюється не обсяг знань, а здатність особистості майбутнього вихователя застосовувати їх у педагогічній діяльності. Принцип прозорості критеріїв – кожен здобувач освіти повинен чітко розуміти: що саме оцінюється, за якими індикаторами та якими є рівні досягнення. Саме прозорість формує довіру та партнерську взаємодію. Оскільки формувальне оцінювання здійснюється систематично протягом усього періоду навчання – від теоретичних освітніх компонентів до переддипломної педагогічної практики, то важливим є принцип безперервності. Принцип партнерства відповідає ідеям педагогіки співпраці, що є актуальним на сучасному етапі розвитку української освіти: студент виступає активним суб'єктом оцінювання, а не його об'єктом. Принцип рефлексивності передбачає обов'язкове залучення майбутніх вихователів до самооцінювання та взаємооцінювання. Принцип підтримки та психологічної безпеки – оцінювання має бути конструктивним, без приниження чи демотивації. Це особливо важливо для студентів педагогічних спеціальностей, у яких формується професійна педагогічна самооцінка. Принцип інтегративності – оцінювання охоплює всі компоненти професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти: когнітивний (знання), операційний (уміння), ціннісний (педагогічна позиція), особистісний (комунікативність, емпатія) тощо.

Таким чином, функції та принципи формувального оцінювання у підготовці майбутніх вихователів мають професієорієнтований характер і спрямовані на формування рефлексивного, творчого, автономного, компетентного педагога дошкільної освіти. На відміну від традиційного контролю, воно виступає механізмом особистісно професійного становлення та інструментом педагогічної підтримки та професійного зростання.

Важливим завданням у нашому дослідженні є аналіз конкретних методів і прийомів формувального оцінювання у підготовці здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» (на прикладі вивчення освітніх компонентів: нормативних «Дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки» та вибіркових «Основи педагогічної конфліктології» та «Основи гурвернерства з методикою») у КЗВО «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради. Так, у ході вивчення нормативного ОК «Дошкільна педагогіка» (освітньо-професійна програма Дошкільна освіта, освітній ступінь бакалавр, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність 012 Дошкільна освіта, другий курс) [1], зокрема теми 6 – Виховання дітей третього року життя – для оцінювання підготовленої здобувачками освіти презентації «Алгоритм процесу одягання дитини 3 року життя» конструктивним є взаємооцінювання (peer assessment), тобто оцінювання діяльності студентів їхніми одногрупниками за визначеними критеріями. На нашу думку, ця форма є доцільною у підготовці вихователя, адже майбутній педагог має вміти аналізувати діяльність інших колег. Саме взаємооцінювання забезпечує конструктивний зворотний зв'язок, формує педагогічну емпатію, культуру професійної комунікації. Зокрема дієвим виявився прийом «Два

плюси – одна рекомендація» (позитивні аспекти + напрям удосконалення), при якому здобувачі освіти, відзначаючи позитивні моменти відповіді студента (+), водночас і пропонують щось нове, рекомендуючи покращення процесу.

Під час вивчення нормативного ОК «Історія дошкільної педагогіки» (перший курс) конструктивним виявився усний зворотний зв'язок, зокрема оперативний (під час заняття), відкладений (після аналізу роботи), індивідуальний і груповий. Наприклад, вивчаючи тему 4. Теорія та практика виховання дітей дошкільного віку в Україні (кінець XIX – початок XX ст.) [2], здобувачі освіти створювали презентацію «Фундатори українського дошкільної освіти» та писали есе «Національний дитячий садок в умовах російської агресії» (на основі праць С. Русової). Викладач під час заняття мотивувала студентів до уважного перегляду презентації з орієнтацією на зміст та дії, а не на особистість студента. А також після аналізу есе чітко запропонувала рекомендації для вдосконалення як його змісту, так і форми подачі. З'ясовано, що важливою є конкретність такого зворотного зв'язку.

Під час вивчення вибіркового ОК «Основи педагогічної конфліктології», для прикладу, теми 5. Специфіка педагогічних конфліктів. Причини виникнення конфліктів у педагогічному процесі [7], де студенти підтверджували відповіді життєвими ситуаціями з практики діяльності ЗВО та ЗДО, а також визначали особливості педагогічних конфліктів типу «викладач – студент», цікавим виявився метод «Exit ticket» (рефлексивний квиток), тобто коротке письмове завершення заняття відповідями на запитання типу: Що сьогодні було найбільш цінним? Яке питання залишилося незрозумілим? Як ви застосуєте це в роботі з дітьми? На нашу думку, цей метод формуального оцінювання уможливило коригування викладачем подальшого вивчення ОК і трансформування одержаних знань і умінь зі студентського середовища у середовище дітей у ЗДО.

Викладаючи БОК «Основи гувернерства з методикою», ми часто використовуємо самооцінювання, тобто самостійне визначення здобувачами рівня власних досягнень відповідно до критеріїв [8]. Так, опрацьовуючи тему 7. Методики роботи гувернера з підготовки дитини до школи в домашніх умовах, студенти розробляють систему розвивальних завдань та підбирають розвивальні ігри з метою активізації підготовки дитини до школи; а також пропонують методичні рекомендації гувернерам щодо виконання домашніх завдань. Для самооцінювання цікавими й дієвими є: чек-листи професійних умінь, шкали самооцінки готовності до проведення заняття, рефлексивні анкети. Володіння цими інструментами формує у майбутніх вихователів автономність і професійну зрілість.

Аналіз практичної підготовки здобувачів освіти й досвід власної педагогічної діяльності свідчить про те, що важливим у формуальному оцінюванні є так званий рубрикатор, тобто критеріальне оцінювання. Рубрика – «це структурована система критеріїв із чітко визначеними рівнями досягнення» [4]. У підготовці майбутніх вихователів зазвичай рубрики застосовуємо для: оцінювання пробних занять, аналізу конспектів, визначення якості організації ігрового середовища, оцінювання педагогічної практики тощо. Це забезпечує прозорість вимог щодо

проходження практики, формує здатність до самооцінювання, сприяє усвідомленню стандартів професії майбутнього вихователя.

Досвід педагогічної діяльності засвідчує, що перед виконанням завдання здобувачі освіти мають бути обов'язково ознайомлені з критеріями – рубрикою. Після заняття вони самостійно визначають свій рівень і аргументують його.

Дієвим у формуальному оцінюванні є також портфоліо професійного зростання як цілеспрямована збірка матеріалів, що демонструють динаміку професійного розвитку. Пропонуємо студентам структуру портфоліо майбутнього вихователя: конспекти занять, розробки різних ігор, дидактичні матеріали, фото/відеофрагменти практики, рефлексивні записи, відгуки керівників практики. На нашу думку, такі портфоліо стимулюють відповідальність за власний прогрес, дозволяють відстежувати професійну динаміку, розвивають навички самоаналізу та самовдосконалення.

У контексті формуального оцінювання заслуговує на увагу рефлексивний щоденник педагогічної практики – систематичний аналіз здобувачами освіти власної діяльності під час роботи з дітьми. Пропонуємо студентам орієнтовну структуру запису: опис педагогічної ситуації, самоаналіз дій, що вдалося, що потребує вдосконалення, план корекції. Таким чином, розвиваємо професійну рефлексію, формуємо відповідальність і здатність до самокорекції.

У педагогічній діяльності використовуємо також спостереження з аналітичним листом. Таке спостереження особливо важливе під час педагогічної практики. Зокрема, здобувачам освіти пропонуємо критерії: організація взаємодії з дітьми, мовленнєва культура, використання наочності, застосування інноваційних технік, методик, дотримання вікових особливостей, рівень комунікації з батьками тощо. Студенти, заповнюючи такі листи, вчаться аналізувати власну педагогічну діяльність, діяльність своїх колег.

Таким чином, аналіз власного досвіду педагогічної діяльності дає підстави для твердження, що методи формуального оцінювання у підготовці майбутніх вихователів мають професієорієнтований характер і спрямовані насамперед на інтеграцію теорії та практики, розвиток рефлексивності, формування професійної автономії та підготовку до впровадження формуального оцінювання у майбутній професійній діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формувальне оцінювання є системним обов'язковим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів, сутність якого полягає у безперервному зворотному зв'язку, орієнтації на прогрес та розвиток здатності до саморегуляції освітньої діяльності й забезпечує перехід від контролю знань до підтримки процесу професійного становлення. Функції формуального оцінювання у підготовці здобувачів спеціальності «Дошкільна освіта» забезпечують формування професійних компетентностей. Як складова професійної підготовки, формувальне оцінювання реалізується на основі принципів: прозорості критеріїв, безперервності, партнерства, рефлексивності, психологічної підтримки та інтегративності, що й створює умови для формування професійної автономії

майбутнього вихователя та розвитку його педагогічної відповідальності. З досвіду практичної діяльності встановлено доцільність використання комплексу методів і прийомів формувального оцінювання (рубрикаторів, портфоліо, рефлексивних щоденників, взаємооцінювання, кейс-аналізу, аналітичного спостереження та інших), які інтегрують теоретичну підготовку та педагогічну практику. Нами формувальне оцінювання розглядається не як допоміжний інструмент контролю, а як педагогічна технологія розвитку професійної зрілості майбутнього вихователя та його готовності до майбутньої педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні діагностичного інструментарію визначення рівнів сформованості професійної готовності здобувачів до реалізації формувального оцінювання у практичній роботі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бубін А. Дошкільна педагогіка. Робоча програма. КЗВО Луцький педагогічний інститут» ВОР. 2025. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> (дата звернення 11.03.2026).
2. Бубін А. Історія дошкільної педагогіки. Робоча програма. КЗВО Луцький педагогічний інститут» ВОР. 2025. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> (дата звернення 11.03.2026).
3. Вілмут Дж. Використання портфоліо для навчання та оцінювання : навч. посібн. / за ред. І. Є.Булах, М. Р. Мруги. Київ: Майстер-клас, 2007. 48с.
4. Волошинов С. А., Сокол І. В., Тригуб С. М. Оцінка результатів навчання студентів. *Науковий вісник Херсонської державної морської академії*. 2015. №1. С. 108-115.
5. Даниско О. Дидактичний потенціал формувального оцінювання як інструменту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. Випуск 29. С.106-110.
6. Деньга Н. Упровадження методичної системи з підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання формувального оцінювання. *Імідж сучасного педагога. Вища школа*. 2020. № 1 (190). С. 41.
7. Дурманенко Є. Основи педагогічної конфліктології. Робоча програма. КЗВО Луцький педагогічний інститут» ВОР. 2025. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> (дата звернення 11.03.2026).
8. Дурманенко Є. Основи гувернерства з методикою. Робоча програма. КЗВО Луцький педагогічний інститут» ВОР. 2025. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> (дата звернення 11.03.2026).
9. Кабан Л.В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. *Народна освіта*. 2017. №1 (31). URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/992>. (дата звернення 4.03.2026).
10. Калініна І.М. Формувальне оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2021. № 5 (червень). С. 285-290.
11. Морзе Н., Вембер В., Гладун М. Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. Спецвипуск «Нові педагогічні підходи в STEM освіті». С. 202-214. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/248/pdf> (дата звернення 12.03.2026).
12. Предик А. Формувальне оцінювання як ключовий чинник якісної освіти в НУШ. *Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції: «Інноваційні технології розвитку особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти»*: збірник

наукових статей / за заг. ред. Г. Л. Єфремової. Суми, 2022. С. 156-159.

13. Стучинська Н., Остапович Н., Кузишин М., Мазуренко Ю. Формувальне оцінювання навчальних досягнень студентів медичних спеціальностей із застосуванням автоматизованих і хмарних систем. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2024. Вип. 1. С. 61-70.

14. Старжець Володимир. Методика використання формувального оцінювання на уроках історії. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_2/50.pdf (дата звернення 4.03.2026).

15. Стець К. А. Переваги та недоліки формувального оцінювання. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/41847/1/zzz.pdf> (дата звернення 08.03.2026)

16. Шуневич О. Розвивальний формат зворотного зв'язку в процесі освітньої взаємодії. *Нові технології навчання*. 2021. № 95. URL: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/223> (дата звернення 14.03.2026).

17. Black P. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. URL: https://www.academia.edu/14301836/Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_through_Classroom_Assessment (дата звернення 12.03.2026).

18. Hattie J., Timperley H. The power of feedback. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77. P. 81-112. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487> (дата звернення 11.03. 2026)

REFERENCES

1. Bubin, A. (2025). Doshkilna pedahohika. Robocha prohrama [Preschool pedagogy. Syllabus]. KZVO Lutskyi pedahohichnyi instytut VOR. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> [in Ukrainian]
2. Bubin, A. (2025). Istoriia doshkilnoi pedahohiky. Robocha prohrama [History of preschool pedagogy. Syllabus]. KZVO Lutskyi pedahohichnyi instytut VOR. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> [in Ukrainian]
3. Vilmut, Dzh. (2007). Vykorystannia portfolio dlia navchannia ta otsiniuvannia [Using portfolios for learning and assessment]. (I. Ye. Bulakh & M. R. Mruha, Eds.). Kyiv: Maister-klas [in Ukrainian]
4. Voloshynov, S. A., Sokol, I. V., & Tryhub, S. M. (2015). Assessment of students' learning outcomes. *Naukovyi visnyk Khersonskoi derzhavnoi morskoi akademii*. №1. S. 108-115 [in Ukrainian]
5. Danysko, O. (2022). The didactic potential of formative assessment as a tool of the professional training of future physical education teachers in the conditions of blended learning. *Vytoky pedahohichnoi maisternosti*. №29. S. 106-110 [in Ukrainian]
6. Denha, N. (2020). Implementation of a methodological system for preparing future primary school teachers to use formative assessment. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 1(190). 41 s. [in Ukrainian]
7. Durmanenko, Ye. (2025). Osnovy huvernerstva z metodykoiu. Robocha prohrama [Fundamentals of home tutoring with methodology. Syllabus]. KZVO Lutskyi pedahohichnyi instytut VOR. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> [in Ukrainian]
8. Durmanenko, Ye. (2025). Osnovy pedahohichnoi konfliktolohii. Robocha prohrama [Fundamentals of pedagogical conflictology. Syllabus]. KZVO Lutskyi pedahohichnyi instytut VOR. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jg49gkxkFY5hETJQnFKcJ8G0b7MzjwU12> [in Ukrainian]
9. Kaban, L. V. (2017). Formative assessment of students' academic achievements in the New Ukrainian School. *Narodna osvita*. 1(31). URL: <https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/992> [in Ukrainian]
10. Kalinina, I. M. (2021). Formative assessment of academic achievements of higher education students. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal «Hraal nauky»*. №5. S. 285-290 [in Ukrainian]

11. Morze, N., Vember, V., & Hladun, M. (2019). Using digital technologies for formative assessment. *Vidkryte osviti e-seredovyshche suchasnoho universytetu. special issue «Novi pedahohichni pidkhody v STEM osviti»*. S. 202-214. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/248/pdf> [in Ukrainian]

12. Predyk, A. (2022). Formative assessment as a key factor of the quality of education in the New Ukrainian School]. In H. L. Yefremova (Ed.). *Materialy VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi Internet-konferentsii «Innovatsiini tekhnolohii rozvytku osobystisno-profesiinoi kompetentnosti pedahohiv v umovakh pislidyplomnoi osvity»*. S. 156-159. Sumy [in Ukrainian]

13. Stuchynska, N., Ostapovych, N., Kuzyshyn, M., & Mazurenko, Yu. (2024). Formative assessment of the academic achievements of medical students using automated and cloud systems]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti diskursy*. №1. S. 61-70 [in Ukrainian]

14. Starzhets, V. (n.d.). Methods of using formative assessment at the lessons of history. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/64_2023/part_2/50.pdf [in Ukrainian]

15. Stets, K. A. (n.d.). Advantages and disadvantages of formative assessment. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/41847/1/zzz.pdf> [in Ukrainian]

16. Shunevych, O. (2021). A developmental format of feedback in the process of educational interaction. *Novi tekhnolohii navchannia*. 95 s. URL: <https://journal.org.ua/index.php/ntn/article/view/223> [in Ukrainian]

17. Black, P. (n.d.). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. URL: https://www.academia.edu/14301836/Inside_the_Black_Box_Raising_Standards_through_Classroom_Assessment [in English]

18. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. №77. S. 81-112.

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/003465430298487> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДУРМАНЕНКО Євгенія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

Наукові інтереси: основи педагогічної конфліктології, організація дозвільної діяльності дітей.

БУБІН Алла – кандидат педагогічних наук, викладачка кафедри теорії та методики дошкільної освіти Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний інститут» Волинської обласної ради.

Наукові інтереси: історія дошкільної педагогіки, дошкільна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DURMANENKO Yevheniia – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool Education in Municipal Institution of Higher Education «Luts'k Pedagogical institute» of the Volyn Regional Council.

Scientific interests: basics of pedagogical conflictology, organization of children's leisure activities.

BUBIN Alla – PhD in Pedagogical Sciences, Lecturer, Department of Theory and Methodology of Preschool Education in Municipal Institution of Higher Education «Luts'k Pedagogical institute» of the Volyn Regional Council.

Scientific interests: history of preschool pedagogy, preschool pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 08.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 23.03.2026 р.

УДК 371.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-176-180

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗАВІТРЕНКО Артем –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного

університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-5343>

e-mail: zavitrenkoartem@gmail.com

РОЗВИТОК ШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У НІМЕЧЧИНІ

У статті проведено аналіз стану основних моделей інклюзивної освіти в Німеччині, досвід реалізації інклюзивної освіти; розглянуто різні підходи до навчання дітей з особливими освітніми потребами; висвітлено навчальні технології і стратегії в цій сфері; окреслено перспективи розвитку цього освітнього феномену. Аналіз освітніх систем різних країн в аспекті реалізації інклюзивних практик показує, що обов'язковою базою для здійснення інклюзивної освіти є система законодавчих актів, яка передбачає як декларацію необхідних прав і свобод, так і механізми їх забезпечення. У статті розкрито процес становлення і розвитку шкільної інклюзивної освіти у Німеччині. Актуальність розвитку інклюзивних процесів показано у контексті єдиної системи європейського освітнього простору. Шляхи розвитку інклюзії та інклюзивної освіти розглядаються з урахуванням історії та особливостей соціально-політичного та адміністративно-територіального устрою країни. Мета статті – аналіз особливостей розвитку шкільної інклюзивної освіти в умовах Німеччини та можливості використання конструктивних ідей німецького досвіду в галузі інклюзивної освіти в умовах України. Результати. Важливе місце у публікації займає короткий огляд процесу становлення спеціальної освіти у Німеччині від початку XVIII ст. до 80-х років XX ст., коли на зміну сегрегативному підходу у системі шкільної освіти прийшов інтегративний підхід, який зумовив тісну співпрацю між загальноосвітніми і спеціальними навчальними закладами з метою організації навчання та надання педагогічної допомоги дітям-підліткам з обмеженими можливостями, навчання яких у масовій школі не може бути ефективним без спеціальної допомоги. На основі аналізу праць вітчизняних та зарубіжних науковців авторами розкрито особливості організації навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти Німеччини, відзначені школи, які зразково організовують спільне навчання дітей з особливими потребами та звичайних дітей. Для прикладу висвітлено досвід роботи школи Erika-Mann-Schule in Berlin-Wedding, яка з 1998 року розвивається як «школа для всіх дітей», та початкової школи імені А. Флемінга, яка почала навчати дітей з обмеженими можливостями 45 років тому і використовує у своїй роботі елементи методики Марії Монтесорі. Відзначено успіхи Німеччини в упровадженні інклюзивного навчання як ефективної форми здобуття освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Заслужовує на увагу розробка теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти та система профорієнтаційної роботи для такої категорії дітей. Указано також окремі недоліки у роботі німецьких інклюзивних шкіл, зумовлені розривом між різними федеральними землями, щодо кількості дітей з особливими потребами, які відвідують загальноосвітні школи, недостатньо розвинутою інфраструктурою, не готовністю окремих педагогів тощо. У сформульованих висновках наголошено на можливості застосування окремих ідей досвіду ФРН у системі інклюзивної освіти в Україні, особливо тих, які відповідають

загальноєвропейським тенденціям розвитку, та указано основні напрями подальших наукових досліджень цієї проблеми Розглянуто інклюзивність, котра реалізується відповідно до принципу «школа для всіх». Виокремлено найголовніші характеристики інклюзивної школи, ефективне співробітництво педагогів загальної і спеціальної освіти; особлива атмосфера комфорту; наявність з боку міждисциплінарної команди внутрішньої системи управління інклюзивною освітою. Визначено основні механізми успішного й ефективного впровадження аналізованого процесу за кордоном: інклюзивний підхід як засадничий принцип організації базової освіти; створення інклюзивного освітнього середовища; розроблення сучасної Концепції розвитку інклюзивної освіти; оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів; використання в школах різних форм інклюзивного навчання; цілеспрямована співпраця із сім'єю дитини з ООП; усунення дискримінаційних бар'єрів – як у навчальних закладах, так і в суспільстві загалом.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами. інклюзивна освіта, інклюзивне суспільство, форми навчання, рівний доступ, європейська концепція освітньої інклюзії.

ZAVITRENKO Artem –

is a Postgraduate Student at the Department
of Educational Sciences

Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1963-5343>

e-mail: zavitrenkoartem@gmail.com

DEVELOPMENT OF INCLUSIVE SCHOOL EDUCATION IN GERMANY

The article analyzes the state of the main models of inclusive education in Germany and the experience of implementing inclusive education; considers various approaches to teaching children with special educational needs; highlights teaching technologies and strategies in this area; and outlines the prospects for the development of this educational phenomenon. An analysis of the educational systems of different countries in terms of the implementation of inclusive practices shows that a mandatory basis for the implementation of inclusive education is a system of legislative acts that provides for both a declaration of necessary rights and freedoms and mechanisms for their enforcement. The article reveals the process of formation and development of inclusive school education in Germany. The relevance of the development of inclusive processes is shown in the context of a unified European educational space. Ways of developing inclusion and inclusive education are considered taking into account the history and characteristics of the socio-political and administrative-territorial structure of the country. The purpose of the article is to analyze the peculiarities of the development of inclusive school education in Germany and the possibility of using constructive ideas from German experience in the field of inclusive education in Ukraine. Results. An important part of the publication is a brief overview of the development of special education in Germany from the early 18th century to the 1980s, when the segregated approach in the school education system was replaced by an integrative approach, which led to close cooperation between general education and special educational institutions with the aim of organizing education and providing pedagogical assistance to children and adolescents with disabilities, whose education in mainstream schools cannot be effective without special assistance. Based on an analysis of the works of domestic and foreign scientists, the authors reveal the peculiarities of organizing the education of children with special needs in the context of inclusive education in Germany, noting schools that exemplarily organize the joint education of children with special needs and ordinary children. For example, the experience of the Erika-Mann-Schulein Berlin-Wedding school, which has been developing as a "school for all children" since 1998, and the A. Fleming Primary School, which began teaching children with disabilities 45 years ago and uses elements of Maria Montessori's methodology in its work, are highlighted. Germany's success in implementing inclusive education as an effective form of education for children with special educational needs is noted. The development of the theoretical and methodological foundations of inclusive education and the system of career guidance for this category of children deserves attention. It also points out some shortcomings in German inclusive schools, caused by differences between federal states in the number of kids with special needs attending mainstream schools, underdeveloped infrastructure, and some teachers not being ready for this. The conclusions emphasize the possibility of applying certain ideas from Germany's experience to the inclusive education system in Ukraine, especially those that correspond to general European development trends, and indicate the main directions for further scientific research on this issue. Inclusiveness, which is implemented in accordance with the principle of "school for all," is considered. The most important characteristics of an inclusive school are highlighted, including effective cooperation between general and special education teachers, a special atmosphere of comfort, and the presence of an internal system for managing inclusive education on the part of an interdisciplinary team. The main mechanisms for the successful and effective implementation of the analyzed process abroad are identified: an inclusive approach as a fundamental principle of basic education organization; the creation of an inclusive educational environment; the development of a modern Concept for the Development of Inclusive Education; the updating of educational programs for the professional training of students in pedagogical fields; the use of various forms of inclusive education in schools; targeted cooperation with the family of a child with SEN; elimination of discriminatory barriers – both in educational institutions and in society as a whole.

Key words: children with special educational needs. inclusive education, inclusive society, forms of learning, equal access, European concept of educational inclusion.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне суспільство характеризується посиленням гуманістичних тенденцій, прагненням до досягнення рівноправності всіх категорій громадян. Важливим аспектом створення гармонійно розвинутого суспільства є повноцінне включення в соціальне життя вразливих груп населення, які виступають як суб'єкти, нездатні увійти в значимі для їх соціалізації зв'язки та відносини у сформованих в суспільстві умовах.

Одним із фундаментальних завдань, що стоять перед вітчизняною наукою в сучасних умовах, є методологічне та інструментальне забезпечення розроблення і реалізації стратегії соціальної інклюзії осіб з обмеженими можливостями, що дає змогу мак-

симально враховувати особливості їхньої особистості. Водночас подолання труднощів сприяє посиленню співпраці та відкритого діалогу між країнами в пошуку й розробленні педагогічних стратегій ефективної реалізації інклюзивної освіти в освітньому процесі. У зв'язку з цим необхідно зазначити, що сьогодні в Європі все яскравіше увиразнюються спільні тенденції до розвитку інклюзивної освіти дітей з ООП, незважаючи на багато відмінностей в її організації в закладах освіти. Зазначені чинники окреслюють проблему інклюзії не тільки у соціальний, а й людський вимір, пов'язаний з урахуванням потреб та інтересів конкретного індивіда, включеного в конкретне соціальне середовище,

що забезпечує його соціальне функціонування і розвиток [1].

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке би відповідало проблемам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. У разі потреби навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Важливі кроки при побудові інклюзивної освітньої моделі: адаптація та модифікація освітнього середовища, встановлення чітких правил, планування часу, індивідуалізація освітнього процесу (розробка індивідуальної програми навчання) [3].

Мета статті – проаналізувати досвід реалізації інклюзивної освіти в школах Німеччини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині в освіті триває пошук нових шляхів організації освіти дітей із особливими освітніми потребами. Цій проблемі присвячено як фундаментальні праці науковців, так і окремі спостереження педагогів-практиків. Теоретичні основи інклюзивної освіти розроблені такими зарубіжними вченими, як M. Ainscow, D. Armstrong, F. Armstrong, J. Anjali, T. Booth, H. Brown, G. Bunch, H. Levin, D. Mitchel, L. Jacksoni, J. Crocket, M. Nind, M. Oliver, J. York, B. Persson, H. Pullin, K. Rabren, S. Stubbs, A. Sander, W. Stainback, S. Staiback, D. Pritchard, D. Rogers, M. Winzer, M. Yell, I. Florian, M. Friend тощо. Разом із тим науковці констатують проблеми в науковому розробленні та практичній реалізації інклюзивної освіти.

Проблема розвитку інклюзивної освіти, обґрунтування шляхів впровадження інклюзивного навчання, створення умов для забезпечення якісної освіти особам з особливими потребами стає предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців: В. Бондаря, Л. Байди, І. Білозерської, Л. Даниленко, К. Кольченко, А. Колупасової, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикєвої, П. Таланчука, В. Шинкаренка. Проблема інклюзивної освіти тісно пов'язана з новою парадигмою освіти, в основі якої лежить перехід до нових освітніх технологій. Інклюзивна освіта розглядається багатьма міжнародними організаціями як пріоритетний напрям розвитку національних систем освіти, тому що реалізація права громадян на здобуття якісної освіти та соціальної інтеграції є важливим чинником стійкого розвитку суспільства. Аналіз зарубіжної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розроблення теоретико-методичних основ інклюзивної освіти, серед яких: Д. Дешлер, Т. Лорман, Ф. Амстронг, Б. Барбер, Г. Беккер, П. Бурдє, Дж. Девіс, К. Дженке, Х. Кербо, М. Крозьє, Ф. Кросбі. Проблема інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями та доступу їх до освіти досліджувалася у працях вітчизняних учених: О. Безпалько, В. Ільїна, А. Колупасової, С. Мартинова, О. Мовчан, О. Полякової, О. Продіус, Т. Самсонова, О. Столяренко, В. Синьова, П. Таланчука, Є. Тарасенка, Н. Шаповала, А. Шевцова.

Незважаючи на важливість й актуальність інклюзивної освіти, науковці констатують серйозні

проблеми в її науковому розробленні та практичній реалізації. Дані обставини визначили актуальність теми дослідження та необхідність пошуку нових механізмів впливу на активізацію розвитку інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Актуальність проблеми зумовлена сумою соціально-освітніх, економічних та глобальних факторів, які підкреслюють необхідність адаптації дітей з особливими освітніми потребами. в галузі інклюзивної освіти закордоном охоплюють контекст тих соціальних і правових змін, які відбулися в освітній політиці країн, де інклюзія дітей з особливостями розвитку досить давно стала успішною й стійкою практикою. Передовсім інклюзивна освіта розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі та поваги відмінностей між людьми, боротьби з дискримінацією і ліберально-демократичних реформ.

Зазначимо, що освітою в Німеччині опікується не загальнодержавне міністерство, а кожна окрема федеральна земля. Децентралізована система управління в освіті Німеччини – це складний механізм взаємодії федерації, земель і громад (місцевих органів влади). Конституційне право верховенства належить землям. Федерація обмежена законодавчою і фінансовою компетентністю. Зарубіжні вчені виокремлюють три моделі інклюзивної освіти: консервативну, ліберальну та соціал-демократичну, при чому конкретним розвиненим країнам. Наповнення навчально-методичних програм, критерії оцінювання знань, кількість і спеціалізація освітніх закладів – усе це вирішується на місцевому рівні. Наприклад, у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія ще 2005 року ухвалили закон «Про освіту», в якому гарантоване право кожної дитини на здобуття середньої освіти. Але реальні зміни в школах цього регіону почали втілювати лише через 4 роки.

У 2009 році Німеччина ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, і тоді всі федеральні землі країни ухвалили закон, за яким кожна школа має бути інклюзивною. Офіційної статистики, чи відповідають навчальні заклади вимогам для комфортного навчання дітей з особливими освітніми потребами, немає. Немає в Німеччині і єдиної загальнонаціональної програми чи курсу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це питання також вирішує окремо кожна федеральна земля. У 2015 році на спільній конференції міністри освіти і культури німецьких земель підготували загальну «Рекомендацію для педагогів з охоплення різноманітності». У документі наголошується, що кожна школа має скоординувати навчальну програму відповідно до принципів інклюзивної освіти. А саме: виділяти більше навчальних годин на практичні заняття, розробити нові формати оцінювання компетентності. А також – посилювати підготовку вчителів і заохочувати їх до обміну досвідом.

Загалом, згідно з даними Bertelsmann Foundation, у Німеччині станом на 2015 рік 31,4% дітей з особливими освітніми потребами відвідували звичайні школи. Для порівняння, у 2008-2009 роках до звичайних шкіл ходили 18,4% таких дітей. Загалом кількість школярів з 1 до 10 класу в 2016/2017 навчальному році становила 7,33 мільйона. З них 523,81 тисяча – це діти з особливими освітніми

потребами. 318 тисяч школярів відвідували спеціалізовані школи і 205,81 – ходили до звичайних шкіл. Форму навчання дитини обирають батьки після того, як отримують рекомендації від шкільного лікаря. У складних випадках необхідно отримати рекомендації від Шкільного психологічного центру, інших спеціалістів. Вибір форми навчання можливий у будь-який час. Нерідко дитина з особливими освітніми потребами спочатку відвідує загальну початкову школу, а потім у середніх класах переходить до спеціальної. Цей перехід відбувається не лише через труднощі в засвоєнні навчального матеріалу, але передусім тому, що в середній школі дитина не знаходить собі товаришів. Інша проблема – суттєвий розрив між різними федеральними землями й містами Німеччини. Наприклад, в автономних містах Гамбург, Бремен і в землі Берлін 68,5% дітей з особливими освітніми потребами відвідують загальні дитячі садочки, 59,1% – ходять до початкових шкіл, 54,5% – до старшої школи. А в таких землях як Гессен і Нижня Саксонія кількість дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах становить менше 24%.

Фахівці відзначали неготовність до змін суспільства загалом. Кожен другий опитаний фахівцями Bertelsmann Foundation вважає, що школярі без фізичних і ментальних порушень, які навчаються в інклюзивних школах, демонструють нижчий рівень знань, порівняно з ровесниками зі звичайних шкіл. При кожній школі є шкільна кар'єрна рада, яка не лише допомагає у визначенні з навчальними предметами, але й консультує, коли постає питання вибору професії. Школи активно співпрацюють з агенціями з працевлаштування (Agenturen für Arbeit), які натомість пропонують послуги кар'єрних інформаційних центрів (Berufsinformationszentren). У німецьких школах активно практикують позанавчальні активності. До прикладу, кожен клас наприкінці навчального року їде в подорож. Тривалість мандрівки залежить від віку дітей – від одного дня до двох тижнів. Неформальне спілкування та вирішення побутових проблем згуртовує дітей краще, ніж під час навчання у школі. У Німеччині за підтримки уряду, благодійних фондів, неурядових організацій і волонтерів люди з інвалідністю – затребувані працівники. Їх працевлаштовують на соціальних підприємствах – здебільшого майстернях. Невеликий відсоток потрапляє на первинний ринок праці. Держава керується принципом, що «потрібно допомагати людям з інвалідністю, щоб згодом вони могли самі собі давати раду».

Консервативний устрій Німеччини передбачає високий рівень стратифікації за соціальним статусом і рівнем доходів. У Німеччині інклюзивна освіта здійснюється в межах загальної освіти, за відсутності інтеграції для осіб з особливостями розвитку. [7, с. 271].

Місцеві органи освіти у Німеччині уповноважені керувати навчанням дітей з ООП і відповідати за нього. Зокрема, місцеві органи освіти звертають пильну увагу на організацію дітям з ООП спеціальної підтримки й допомоги у закладах загальної середньої освіти, а також на вибір педагогів, безперервне підвищення їхньої кваліфікації, посилення взаємодії з батьками дітей цієї категорії. Ці відомства надають школам відносно самостійність у виборі педагогічних підходів до організації інклюзивної освіти і проводять

моніторинг та систематичний контроль його ефективності відповідно до цілей національної та світової систем освіти [4, с. 56].

Інформаційним супроводом батьків можна вважати прийнятий у кожній школі обов'язків правовий документ – «Освітня політика стосовно дітей з ООП», спрямований на підвищення якості інклюзивного процесу. Він увиразнює завдання і принципи інклюзивної освіти, а також наголошує насамперед на забезпеченні підтримки й допомоги дітям з ООП; специфіку включення дітей в інклюзивний освітній простір; обґрунтовує посадові обов'язки членів педагогічного колективу; критерії оцінювання дітей і моніторингу їхніх досягнень; роль залучених фахівців, батьків. Поряд із цим «Освітня політика стосовно дітей з ООП» передбачає варіанти розв'язання конфліктних і спірних ситуацій із батьками.

Зарубіжні дослідники особливо наголошують на успішному досвіді щодо процесів децентралізації [8]. Реформи в її системі освіти протягом понад 25 років із метою забезпечення соціальної інтеграції дітей з ООП зумовили децентралізацію шведської освіти, що має добре розроблену модель управління. Кожна школа Швеції діє відповідно до єдиної мети – забезпечення рівного права всім дітям на здобуття освіти [11]. Однак у деяких країнах освітня інклюзія починає тільки розвиватися, з огляду на низку чинників, які перешкоджають її становленню. Так, наприклад, у Бельгії реалізація інклюзивної освіти дітей з ООП здійснюється повільно і в умовах глобальних суперечностей, багато в чому спричинених глибоко вкоріненим жорстким підходом до розмежування спеціальної та загальної освіти [1, с. 292].

Упродовж вивчення закордонного досвіду освітньої інклюзії виокремлено п'ять моделей надання підтримки педагогам і дітям з ООП, а саме: 1) командна: вузькоспеціалізований фахівець надає підтримку групі педагогів загальної освіти, розширюючи їх знання про специфіку роботи серед дітей з ООП, допомагаючи їм у модифікації прийомів і методів розвитку їхніх соціальних; 2) комунікативних і навчальних компетентностей та з підвищення адаптації цих дітей до інклюзивної освіти; консультативна: педагог вузької спеціалізації проводить консультації з учителями-предметниками; 3) співпраці педагогів: педагоги загальної та спеціальної освіти працюють разом у загальноосвітньому класі, надаючи необхідну підтримку всім дітям під час уроків та позакласних заходів; 4) паралельного навчання: спеціальні педагоги реалізують підтримку дітям з ООП індивідуально в спеціальному класі – «ресурсній кімнаті» в загальноосвітній школі або в малих групах; 5) «кооперативного навчання»: це комбінована модель підтримки всіх дітей упродовж інклюзивної освіти, заснована на принципах поділу загальної відповідальності за результати й відкритого діалогу.

Спеціальні педагоги можуть бути штатними працівниками у закладах загальної середньої освіти або запрошеними зі спеціальних центрів підтримки чи спеціальних шкіл [13]. Моделі інклюзивного кооперативного навчання є найбільш цінною, оскільки, по-перше, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб дітей з ООП у загальноосвітньому класі; по-друге, забезпечує допомогу і підтримку означеним дітям з боку двох педагогів. спрямованість

педагогів спеціальної і загальної освіти на досягнення успіху під час інклюзивного навчання сприяє вдосконаленню професійної майстерності та актуалізації їхніх професійних знань і навичок. Спеціальні педагоги мають глибокі знання про специфіку розвитку дітей з ООП, тоді як педагоги загальної освіти – про навчальні програми різних предметних галузей. Їхня співпраця дає змогу модифікувати загальноосвітні програми й адаптувати методи навчання відповідно до освітніх потреб дітей з порушеннями.

Ознайомившись із європейським досвідом організації освіти дітей з ООП було виявлено проблему, типову для багатьох країн. Наприклад, загальноприйнятний у них термін «особливі освітні потреби» стосується всіх дітей, які відчувають будь-які труднощі. Це поняття досить широке й унеможливорює категоризацію ненормотипових дітей, їх стигматизацію і маргіналізацію. Попередня процедура оцінки й діагностики особливих освітніх потреб дітей проводиться з метою з'ясування природи їхніх труднощів і на цій основі визначення перешкод активному включенню означених дітей до загального освітнього процесу. Такий підхід має підтримати увесь педагогічний колектив школи, яка реалізує концепцію інклюзивної освіти, орієнтованої на створення безбар'єрного середовища як найбільш сприятливого для розвитку всіх дітей.

На думку більшості зарубіжних фахівців, які вважають, що успіх інклюзії багато в чому залежить від грамотного використання цілого комплексу педагогічних і психологічних ресурсів. В їх число входять професійна компетентність інклюзивних педагогів; реорганізація системи підготовки та професійного супроводу педагогічних кадрів; ставлення до феномену інвалідності у педагогів і дітей із нормативним розвитком і його вплив на продуктивність інклюзивного навчання; зміна структури навчальних планів і простору в класі з метою задоволення потреб усіх категорій дітей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими освітніми потребами, рівня й діапазону їхніх освітніх потреб.

Проведений аналіз показує, що успішність розвитку інклюзивної освіти залежить від загальних чинників, які визначають низку таких актуальних для сучасної зарубіжної та вітчизняної педагогіки завдань: посилення ролі раннього навчання як фундаменту інклюзивної освіти; підвищення якості співпраці з батьками як провідного її механізму; систематичне підвищення кваліфікації всіх осіб, причетних до неї; оновлення освітніх програм професійної підготовки студентів педагогічних напрямів. Подальшого дослідження потребує вивчення механізмів для впровадження нових форм інклюзивного навчання дітей з ООП.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Корнеева О. В. Інклюзивне навчання як основа розвитку особистості учня з особливими потребами. *Педагогічні науки*. 2019. № 12(4). С. 15–22.
2. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ : «А.С.К.», 2011. 308 с.
3. Anjali J., Quist C. Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. 2012. Vol. 12 (3). P. 14–17.
4. Booth T., Ainscow M., Kingston D. Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. *CSIE*. 2006. P. 21.
5. Florian I., Pullin D. Defining difference. In McLaughlin M., Rouse M. (eds). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. London and New York : Routledge. 2000. P. 56.
6. Friend M., Cook L. *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Columbus, OH : Merrill Publishing Company. 2007. 234 p.

REFERENCES

1. Korneeva, O. V. (2019). *Inklyuzyvne navchannya yak osnova rozvytku osobystosti uchnya z osoblyvymy potrebamy* [Inclusive education as a foundation for the development of the personality of a student with special needs]. *Pedahohichni nauky*. (12)4. S. 15–22. [in Ukrainian]
2. Kolupayeva, A. (2011). *Osnovy inklyuzyvnoyi osvity: navchalno-metodychnyy posibnyk* [Fundamentals of Inclusive Education: A Teaching and Methodological Guide]. Kyiv: «A.S.K.». 308 s. [in Ukrainian]
3. Anjali, J., Quist, C. (2012). Building a foundation for EBD research. *Healthcare Design*. Vol. 12 (3). P. 14–17. [in English]
4. Booth, T., Ainscow, M., Kingston, D. (2006). Index for inclusion developing play, learning and participation in yearly years and childcare. *CSIE*. P. 21. [in English]
5. Florian, I., Pullin, D. (2000). Defining difference. In McLaughlin M., Rouse M. (eds). *Special Education and School Reform in the United States and Britain*. London and New York : Routledge. P. 56. [in English]
6. Friend, M., Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. 6th ed. Columbus, OH : Merrill Publishing Company. 234 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАВІТРЕНКО Артем – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інклюзивна освіта в європейському контексті: порівняльний аналіз системи підтримки учнів з особливими освітніми потребами.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAVITRENKO Artem – is a Postgraduate Student at the Department of Educational Sciences Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: Inclusive education in the European context: a comparative analysis of the support system for students with special educational needs.

*Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.*

УДК 378.147:004.8:629.7

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-181-185

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗАДКОВА Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
льотної експлуатації та безпеки польотів
Української державної льотної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5122-386X>
e-mail: elenazadkova71@gmail.com

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В МЕТОДИЦІ ЛЬОТНОГО НАВЧАННЯ

Стаття присвячена актуальній проблемі оптимізації професійної підготовки льотного складу шляхом застосування інструментів штучного інтелекту в методиці льотного навчання майбутніх пілотів. В умовах стрімкого розвитку авіаційних технологій, ускладнення бортових систем керування повітряними судами та підвищення міжнародних вимог до безпеки польотів зростає потреба в удосконаленні змісту, форм і методів підготовки авіаційного персоналу. В статті проаналізовано сучасні підходи до організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в умовах цифровізації та індивідуалізації навчання. Акцентовано увагу на необхідності впровадження інноваційних методів підготовки авіаційного персоналу із залученням відповідних засобів навчання, які здатні забезпечити високий рівень професійної компетентності фахівців у сучасних умовах льотної експлуатації повітряних суден та функціонування складних авіаційних систем. Обґрунтовано доцільність використання адаптивних інтелектуальних систем, автоматизованих засобів контролю знань і аналітичних платформ для ефективного формування професійно важливих якостей льотного складу.

Визначено основні переваги впровадження AI-технологій, зокрема можливість реалізації адаптивного навчання з автоматичним коригуванням індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти залежно від рівня підготовки та темпу засвоєння матеріалу, забезпечення оперативного зворотного зв'язку, персоналізації навчального процесу, моніторингу динаміки результатів, аналітики навчальних досягнень і прогнозування рівня професійної готовності майбутніх пілотів. Особливу увагу приділено потенціалу LLM-моделей із технологією RAG як інтелектуального асистента під час опрацювання великих обсягів теоретичної інформації, аналізу нормативної документації та керівництв з льотної експлуатації повітряних суден в процесі початкової професійної підготовки пілотів.

Зроблено висновок, що інтеграція інструментів штучного інтелекту в методику льотного навчання сприяє підвищенню якості професійної підготовки льотного складу, розвитку оперативного мислення, професійної відповідальності та забезпеченню високого рівня безпеки польотів в умовах сучасної авіаційної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка пілотів; методика льотного навчання; штучний інтелект; цифровізація навчання; адаптивні навчальні системи; професійна надійність; безпека польотів.

ZADKOVA Olena –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department Flight operation
and safety flight of the Ukrainian State Flight Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5122-386X>
e-mail: elenazadkova71@gmail.com

CURRENT ISSUES OF THE APPLICATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN FLIGHT TRAINING METHODOLOGY

The article addresses the issue of optimizing the professional training of flight personnel through the application of artificial intelligence tools in the methodology of flight training. In the context of the rapid development of aviation technologies, increasing complexity of onboard aircraft control systems, and stricter international flight safety requirements, there is a growing need to improve the content, forms, and methods of aviation personnel training. The paper analyzes contemporary approaches to organizing the educational process in higher education institutions under conditions of digitalization and individualization of learning. Particular attention is paid to the necessity of introducing innovative training methods for aviation personnel supported by appropriate educational tools capable of ensuring a high level of professional competence in modern aircraft operation. The expediency of using adaptive intelligent systems, automated knowledge assessment tools, and analytical platforms for the effective development of professionally significant qualities of flight personnel is substantiated.

The main advantages of implementing AI technologies are identified, including the possibility of adaptive learning with automatic adjustment of individual educational trajectories depending on the level of prior knowledge and learning pace, provision of immediate feedback, personalization of the learning process, monitoring of performance dynamics, learning analytics, and forecasting the level of professional readiness of future pilots. Special attention is given to the potential of LLM models with Retrieval-Augmented Generation (RAG) technology as an intelligent assistant in processing large volumes of theoretical information, analyzing regulatory documentation, and studying aircraft flight operation manuals during the initial professional training.

It is concluded that the integration of artificial intelligence tools into flight training methodology contributes to improving the quality of professional training of flight personnel and ensuring a high level of flight safety in contemporary aviation activities.

Key words: pilot professional training; methodology flight training; artificial intelligence; digitalization of education; adaptive learning systems; professional reliability; flight safety.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Протягом усього періоду становлення і розвитку галузі, авіація втілює в собі найсучасніші досягнення науки і техніки. В контексті того, що сьогодні увага наукової спільноти прикута до проблем, пов'язаних з використанням штучного

інтелекту (ШІ), від правових до моральних аспектів, варто відзначити багаторічну практику досліджень людино-машинних систем та людського фактора в авіації, які сприяли формуванню наукового підґрунтя впровадження ШІ і в підготовку пілотів.

Зазначимо, що проблема професійної підготовки льотного складу не втратила своєї актуальності й дотепер, оскільки людський фактор залишається осередком значної частки помилок, що впливають на безпеку польотів, повністю виключити який практично неможливо. Згідно зі статистикою Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO), вагомий відсоток авіаційних подій та інцидентів пов'язаний саме з недоліками у підготовці, прийнятті рішень, комунікації або втому персоналу [1]. Тобто, підвищення рівня безпеки польотів шляхом передбачення та усунення потенційних загроз було, є й буде пріоритетним напрямом розвитку цивільної авіації у світі, що, в свою чергу, підтверджується глобальними ініціативами ICAO [2].

Крім того, подальша автоматизація та розширення цифрового середовища льотної праці змінює природу робочого навантаження пілота: замість рутинних операцій, персонал все частіше займається контролем бортових систем, діагностикою роботи приладів та прийняттям рішень у нештатних ситуаціях. Все вищезазначене вимагає відповідного моніторингу та адаптації існуючих програм підготовки авіафахівців з метою осучаснення методики льотної навчання. Це, в свою чергу, створює потребу в детальнішому дослідженні та впровадженні нових методів підготовки авіаційного персоналу із залученням відповідних засобів навчання, які здатні забезпечити відповідний рівень професійної компетентності у сучасних умовах льотної експлуатації повітряних суден.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження ШІ в професійну підготовку фахівців сьогодні є важливою темою в українських і міжнародних дослідженнях та здебільшого розглядається науковцями в таких ключових аспектах.

Головна увага дослідників зосереджена на питаннях готовності освітніх установ і викладачів до ШІ-інтеграції [3]. Резюмуючи зазначимо, що успішна інтеграція ШІ потребує не лише технічної інфраструктури, а й розвитку цифрових компетентностей викладачів і студентів, а також стратегічного мислення щодо інноваційних технологій у професійній освіті.

Ще однією з досліджуваних наукових тем є використання ШІ для адаптації освітнього процесу під індивідуальні потреби здобувачів освіти, тобто адаптивне навчання на базі AI, яке дозволяє автоматично коригувати освітні траєкторії залежно від знань і швидкості навчання студентів, що є особливо актуальним для професійної освіти. Часто в дослідженнях зазначається, що адаптивні системи навчання на основі алгоритмів машинного навчання здатні аналізувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти; прогнозувати академічні труднощі; автоматично коригувати складність навчального матеріалу та забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок [4, 5].

Такі можливості особливо важливі в системі професійної підготовки, де необхідно поєднати теоретичні знання з практичними компетентностями. Персоналізація дозволяє адаптувати навчання до рівня підготовки, професійних інтересів та швидкості засвоєння матеріалу. Крім того, у вітчизняних дослідженнях [6] підкреслюється, що ШІ суттєво підвищує ефективність дистанційного навчання зав-

дяки автоматизованому аналізу результатів і формуванню індивідуальних рекомендацій. Таким чином, персоналізація розглядається як ключовий механізм підвищення якості професійної освіти.

Окремий блок наукових праць присвячений інтеграції ШІ безпосередньо в освітні програми та професійні дисципліни. Дослідники наголошують, що сучасна професійна підготовка має не лише використовувати ШІ як інструмент навчання, але й формувати компетентності, пов'язані з розумінням принципів його функціонування.

Зокрема, В. Бурак [7] аналізує можливості використання ШІ в підготовці фахівців готельно-ресторанної справи, демонструючи приклади застосування чат-ботів, інтелектуальних систем управління та аналітичних платформ. Автор підкреслює, що інтеграція ШІ сприяє практико-орієнтованості навчання та моделюванню реальних професійних ситуацій.

Є. Кондратенко [8] розглядає проблему з позиції педагогічної освіти, обґрунтовуючи необхідність включення модулів із цифрової грамотності та основ штучного інтелекту до навчальних планів майбутніх учителів. Автор наголошує, що без підготовки педагогів до використання ШІ впровадження інновацій буде фрагментарним і несистемним.

Отже, дослідження засвідчують поступовий перехід від експериментального використання окремих інструментів до системного включення ШІ у професійну підготовку.

Ще одним ключовим аспектом, який активно досліджується в науковій літературі, є підготовка та професійний розвиток викладачів. В. Коваленко в співавторстві з іншими науковцями у своєму дослідженні визначають, що основними бар'єрами впровадження ШІ є: недостатній рівень цифрової компетентності педагогів, психологічна неготовність до змін, відсутність чітких методичних рекомендацій та обмежена інфраструктурна підтримка.

Дослідники підкреслюють, що успішна інтеграція ШІ можлива лише за умови комплексного підходу до підвищення кваліфікації викладачів. Це включає не лише технічне навчання роботі з інструментами, а й формування критичного мислення щодо можливостей і обмежень ШІ. Тобто, у сучасних дослідженнях педагог розглядається не як замінюваний елемент, а як ключовий координатор освітнього процесу в умовах ШІ-середовища.

Поряд із зазначеними позитивними аспектами науковці наголошують на низці викликів. Серед яких загрози порушення академічної доброчесності, проблеми захисту персональних даних та залежність від зовнішніх технологічних платформ.

Окремо підкреслюється необхідність розроблення нормативно-правових механізмів регулювання використання ШІ в освіті [3]. Українські дослідники також наголошують на важливості формування етичних стандартів використання генеративного ШІ в навчальному процесі [9].

Таким чином, наукова думка поступово переходить від ентузіастичного сприйняття технологій до збалансованого підходу, який враховує як потенціал, так і ризики. При цьому, наукові дослідження підтверджують значний потенціал штучного інтелекту в модернізації професійної підготовки, однак його впровадження має здійснюватися на засадах

системності, педагогічної доцільності та етичної відповідальності.

Мета статті – проаналізувати можливості застосування інструментів ШІ в професійній підготовці льотного складу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Експертні системи, які функціонували спираючись на чіткі, заздалегідь прописані правила у вигляді простого ланцюга логічного зв'язку «якщо – то» та могли аналізувати отримані дані, знайшли своє застосування в авіації, як системи підтримки прийняття рішень (DSS – Decision Support System) ще у 80-ті роки минулого століття. В авіації здебільшого DSS складаються з трьох компонентів: бази даних, яка містить показники датчиків на борту літака; моделі, що аналізує логічні ланцюги зв'язку «якщо – то» (наприклад: якщо висота менше 1000 футів та швидкість зниження 2000 фт/хв. – то це небезпечно), а також інтерфейсу, як способу інформування пілота про небезпеку та надання рекомендацій. (звукове, світлове, текстове попередження).

Прикладом використання DSS систем в авіації є система попередження про зіткнення у повітрі (TCAS – Traffic Collision Avoidance System). Вона аналізує координати інших літаків у повітряному просторі, й не просто попереджає про небезпечне наближення, а й дає команди для уникнення іншого судна: «Climb!» або «Descend!». Впровадження подібних систем було критично важливим етапом для підвищення рівня безпеки польотів та подальшої інтеграції штучного інтелекту в авіацію. Однак, класичні DSS досі залишаються закритими системами: вони чудово справляються з обробкою даних з датчиків з подальшим прийняттям рішення на основі коротких логічних ланцюгів, але мають обмежений доступ до інформації й не здатні працювати з технічною документацією. Отже, такі системи здатні попередити про загрозу лише в межах закладених у неї логічних ланцюгів зв'язку й не здатні діяти поза ними. Вони не здатні аналізувати текст чи відповідати на запити користувача.

На межі XX та XXI століття при розробці подібних систем, відбувався перехід від програмування кожного кроку до їх навчання використовувати великі масиви даних. Тож, на відміну від експертних систем, які приймали рішення лише на основі заздалегідь закладених людиною правил, нові системи, в основі яких було машинне навчання, могли самостійно знаходити закономірності в великих масивах даних та створювати логічні ланцюжки. На цьому етапі, ШІ навчився аналізувати великі масиви числових даних з польотних реєстраторів, знаходячи закономірності та визначаючи відхилення. Щоправда, нейронні мережі часто не можуть обґрунтувати логіку певного висновку. Це знижує надійність даних, отриманих від ШІ для авіаційної галузі, адже критично важливо мати точну інформацію задля забезпечення безпеки польотів.

Згодом, вже в 2010-х роках, відбувся ще один значний стрибок у розвитку ШІ з появою нової підгалузі машинного навчання – глибоке навчання (Deep Learning). Основна його відмінність – це метод обробки даних. На відміну від машинного навчання, глибоке навчання це не просто пошук закономірностей в великих масивах інформації, це спроба імітувати роботу людського мозку для опрацювання та аналізу даних за допомогою штучних нейронних

мереж. Такі системи здатні обробляти не лише числові дані, а й текст, звуки, зображення. Вони стали важливим фундаментом для подальшого розвитку ШІ та створення архітектури Transformer в 2017 році, що стала основою для великих мовних моделей. Архітектура Transformer дозволила нейромережам аналізувати зв'язки між словами в величезних обсягах тексту одночасно, що згодом призвело до появи великих мовних моделей (LLM – Large Language Model), на яких базується генеративний штучний інтелект.

Сучасні генеративні моделі, на відміну від DSS, які просто виконують прописані команди за закладеними логічними ланцюжками, аналізують інформацію з різних джерел, генерують відповідь на запитання природною мовою, враховуючи індивідуальні особливості особи, яка зробила запит.

Однак, для авіаційної галузі використання класичних LLM моделей може викликати певні ризики, ключовим з яких є феномен галюцинацій. Такі моделі можуть генерувати недостовірні відповіді, що мають правдоподібний вигляд.

Основні причини зазначеного галюцинування полягають в наступному:

- обмеження даних: навчання моделей ШІ відбувається на великому масиві інформації, яка не в повній мірі є достовірною та вичерпною. Інколи ШІ, під час генерування відповіді, може зіткнутися з прогалиною в наявних даних і може спробувати самостійно створити правдоподібну відповідь.

- перенавчання: модель надто добре запам'ятовує навчальну базу знань, що згодом утруднює опрацювання нового матеріалу. Це може призвести до того, що модель надто зациклиться на закономірностях, які вибудувала раніше та буде використовувати їх навіть там, де це недоречно.

- брак актуальної інформації: більшість моделей не мають доступу до актуальної інформації в реальному часі, тож для надання відповідей ними можуть використовуватися застарілі дані, що спотворює точність. Інколи ШІ може спробувати вигадати відповідь, яка могла б відповідати реальності.

- неправильне розуміння запиту: інколи модель може інакше інтерпретувати задане питання та в результаті надати некоректну відповідь.

Зазначимо, що в умовах підготовки пілотів така неточність є неприпустимою, так як подібні хиби можуть негативним чином впливати на забезпечення безпеки польотів.

Нівелювати цю проблему, з подальшою можливістю використання ШІ для вузькопрофільних цілей, таких як початкова теоретична підготовка курсантів-пілотів, без описаних вище ризиків, може технологія RAG (Retrieval-Augmented Generation – генерація з розширенням пошуком). Це перехід від імовірності до достовірності. Суть RAG у тому, що мовна модель не використовує свою пам'ять для генерації відповіді, а виступає асистентом, який знаходить її за запитом в верифікованій базі даних [10]. Такім інструментом є Notebook LM.

Після подання запиту до мовної моделі з технологією RAG, процес роботи складається з наступних етапів:

- пошук: отримавши запитання, система здійснює пошук релевантної інформації в завантажених базах даних (у нашому дослідженні це була технічна документація (FCOM, QRH, MEL));

– доповнення: знайдені на першому етапі фрагменти додаються до запиту користувача, як обов'язковий контекст;

– генерація: мовна модель формує відповідь, спираючись виключно на заданий контекст.

Тобто, на підставі вищевикладеного, ми вважаємо, що для досягнення цілей теоретичної підготовки льотного персоналу, в частині, яка пов'язана з опрацюванням великих масивів інформації, наразі найбільш перспективним є впровадження інструментів ШІ, які поєднують потужності LLM моделей з точністю технології RAG.

Впровадження LLM моделей з технологією RAG узгоджується зі стратегією Європейського агентства з авіаційної безпеки (EASA) (AI Roadmap 2.0), яка визначає інтелектуальну підтримку екіпажу та льотного персоналу як один із пріоритетів підвищення безпеки польотів у цифрову еру [11].

З нашої точки зору, застосування LLM моделей з технологією RAG в методиці льотного навчання сприятиме оптимізації професійної підготовки льотного складу по критерію забезпечення високої якості знань здобувачів освіти.

Відомо, що один із аспектів льотної роботи передбачає знання вимог керівних документів, а на етапі початкового навчання це викликає певні труднощі, які пов'язані з необхідністю знаходити відповіді шляхом опрацювання великої кількості документації.

Нашим дослідженням доведено, що застосування Notebook LM ефективно вирішує це завдання. Шукана відповідь супроводжується посиланнями на відповідну інформацію в документах, що в свою чергу нівелює проблему так званої «чорної скриньки», адже здобувач освіти завжди має можливість перевірити першоджерело. Крім того забезпечується актуальність даних, так як при змінах в керівній документації, достатньо просто завантажити оновлену версію PDF-файлу і ШІ, без потреби в перенавчанні, одразу почне використовувати нові дані. Важливо також відмітити і те, що RAG-системи розуміють суть запитання, ґрунтуючись на наявному контексті. Тож, якщо курсант-пілот поставить запитання: «Які процедури потрібно виконати перед запуском у мороз?», то система знайде відповідь, навіть якщо в документі вжито термін «Cold Weather Operations».

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене нами дослідження дозволяє констатувати, що впровадження LLM моделей з технологією RAG в практику авіаційних перевезень узгоджується зі стратегією EASA та є актуальним і ефективним. Нами досліджено можливості застосування такого інструменту ШІ як Notebook LM в методиці льотного навчання. Визначено потенціал моделі як асистента в процесі навчання льотного складу. Акцент уваги сконцентровано на початковій теоретичній підготовці курсантів-пілотів. Перспективними напрямками дослідження є обґрунтування і реалізація принципу роботи NotebookLM в якості інструмента для створення закритого інтелектуального середовища, що застосовується в теоретичній підготовці льотного складу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. International Civil Aviation Organization. Safety Report 2023 edition. ICAO. URL: <https://www.icao.int>

2. International Civil Aviation Organization. Global Aviation Safety Plan (GASP) 2023–2025 (Doc 10151). ICAO.

3. Кравченко М. О., Поляков Є. О. Evaluation of Ukraine's preparedness for the implementation of artificial intelligence tools. *Економічний вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут»*. 2025. №32. С. 18–23. DOI: <https://doi.org/10.20535/2307-5651.32.2025.328528>

4. Wang S., Wang F., Zhu Z., Wang J., Tran T., Du Z. Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*. 2024. Vol. 252. Article 124167. P. 1–19. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.124167>

5. Yuensook T. та ін. AI-driven adaptive learning systems in higher education: A systematic review. *Journal of Education and Learning*. 2025. Vol. 15. № 2. P. 117–134. DOI: <https://doi.org/10.5539/jel.v15n2p117>

6. Пугач В. Штучний інтелект як інструмент підвищення ефективності дистанційного навчання. *Педагогіка безпеки*. 2024. Т. 9. № 1. С. 31–36. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2024-9-1-031-036>

7. Бурак В. Використання штучного інтелекту в професійній підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. *Педагогічні науки*. 2024. № 106. С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2024-106-6>

8. Кондратенко Е. В. Інтеграція штучного інтелекту в систему професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 10. С. 24–30.

9. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2024. Вип. 10. С. 152–161. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0012](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0012)

10. Lewis P., Perez E., Piktus A. та ін. Retrieval-Augmented Generation for Knowledge-Intensive NLP Tasks. 2021. 19 p.

11. European Union Aviation Safety Agency. Artificial Intelligence Roadmap 2.0: A human-centric approach to AI in aviation (EASA AI Roadmap 2.0). Cologne: EASA, 2023. URL: <https://www.easa.europa.eu/document-library/general-publications/easa-artificial-intelligence-roadmap-20>

REFERENCES

1. International Civil Aviation Organization. (2023). Safety Report 2023 edition. ICAO. [in English]

2. International Civil Aviation Organization. (2022). Global Aviation Safety Plan (GASP) 2023–2025 (Doc 10151). ICAO. [in English]

3. Kravchenko, M. O., & Poliakov, Ye. O. (2025). Evaluation of Ukraine's preparedness for the implementation of artificial intelligence tools. *Ekonomicnyi visnyk NTUU "Kyivskiy politekhnichnyi instytut"*. №32. S. 18–23. [in Ukrainian]

4. Wang, S., Wang, F., Zhu, Z., Wang, J., Tran, T., & Du, Z. (2024). Artificial intelligence in education: A systematic literature review. *Expert Systems with Applications*. 252. Article 124167. [in English]

5. Yuensook, T., et al. (2025). AI-driven adaptive learning systems in higher education: A systematic review. *Journal of Education and Learning*. Vol. 15. №2. S. 117–134. [in English]

6. Pugach, V. (2024). Shtuchnij intelekt yak instrument pidvishchennya effektivnosti distancijnogo navchannya [Artificial intelligence as a tool for increasing the effectiveness of distance learning]. *Pedagogika bezpeki*. T.9 №1. S. 31–36. [in Ukrainian]

7. Burak, V. (2024). Vykorystannya shtuchnoho intelektu v profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv hotel'no-restorannoї spravy [Using artificial intelligence in professional training of future specialists in hotel and restaurant management]. *Pedahohichni nauky*. №106. S. 6–12. [in Ukrainian]

8. Kondratenko, E. V. (2025). Intehratsiya shtuchnoho intelektu v systemu profesiynoyi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoyi osvity pedahohichnykh spetsial'nostey [Integration of artificial intelligence into the system of professional training of higher education students of pedagogical specialties]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist' ta perspektyvy*. № 10. S. 24–30. [in Ukrainian]

9. Hrytsenchuk, O. (2024). Vykorystannya shtuchnoho intelektu v osviti: tendentsiyi ta perspektyvy v Ukraini ta za kordonom [Use of artificial intelligence in education: trends and prospects in Ukraine and abroad]. Visnyk kafedry UNESCO "Neperevna profesiyna osvita XXI stolittya". Vyp.10. S. 152–161. [in Ukrainian]

10. Lewis, P., Perez, E., Piktus, A., et al. (2021). Retrieval-Augmented Generation for Knowledge-Intensive NLP Tasks. [in English]

11. European Union Aviation Safety Agency. (2023). Artificial Intelligence Roadmap 2.0: A human-centric approach to AI in aviation (EASA AI Roadmap 2.0). EASA. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАДКОВА Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри льотної експлуатації та безпеки польотів Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: професійна підготовка фахівців, методика льотного навчання, людський фактор в авіації, безпека польотів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZADKOVA Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department Flight operation and safety flight of the Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: professional training of specialists, methodology of flight training, human factor in aviation, flight safety.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.

УДК 37.01:001.891-021.465-047.44:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-185-191

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ІВАНОВА Світлана –

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3613-9202>

e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua

КІЛЬЧЕНКО Алла –

науковий співробітник сектору мережних технологій і баз даних Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2699-1722>

e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua

НОВИЦЬКА Тетяна –

науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем

Інституту цифровізації освіти НАПН України

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2591-5218>

e-mail: novitska@iitlt.gov.ua

УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ «МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

Стаття присвячена представленню впровадження результатів виконаного прикладного наукового дослідження «Методика використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень» за 2021–2023 рр. (ДР № 0121U107615), яке виконувалося в Інституті цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України співробітниками відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем. Подано завдання наукового дослідження, узагальнено отримані результати. Представлено впровадження результатів досліджень шляхом оприлюднення, розповсюдження й використання засобами Електронної бібліотеки Національної академії педагогічних наук України, та міжнародної пошукової й наукометричної системи Google Scholar (Google Академія). Практична корисність упровадження результатів проведеного наукового дослідження полягає в підвищенні компетентності наукових і науково-педагогічних працівників із застосуванням інформаційно-цифрових технологій для проведення оцінювання науково-педагогічних досліджень. Розроблено математичний апарат для оцінювання колективних педагогічних досліджень. Проведена науково-дослідна робота сприяє удосконаленню процесу підвищення кваліфікації, розробці рекомендацій для перепідготовки наукових і науково-педагогічних кадрів, а також підвищенню ефективності організації і проведення наукових досліджень у закладах вищої освіти та наукових установах. Розроблені рекомендації щодо впровадження результатів наукового дослідження включають практичні аспекти застосування нових інформаційно-цифрових технологій у післядипломній педагогічній освіті. Одержані результати наукового дослідження можуть слугувати основою для розроблення навчальних програм у системі післядипломної педагогічної освіти. Кінцеві результати також можна використовувати для: забезпечення відкритого доступу до результатів наукового дослідження, прискорення циклу дослідження й процесу цитування публікацій та сприяння інтеграції України до єдиного світового інформаційно-освітнього простору.

Ключові слова: методика, інформаційно-цифрові технології, оцінювання результативності, педагогічні дослідження, наукові і науково-педагогічні працівники.

IVANOVA Svitlana –

PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Open Education and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3613-9202>

e-mail: iv-svetlana@iitlt.gov.ua

KILCHENKO Alla –

Researcher of the Sector of Network Technologies and Databases
of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2699-1722>

e-mail: kilchenko@iitlt.gov.ua

NOVYTSKA Tetiana –

Researcher of the Department of Open Education
and Scientific Information Systems

of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2591-5218>

e-mail: novitska@iitlt.gov.ua

IMPLEMENTATION OF THE RESULTS OF THE RESEARCH «METHODOLOGY OF USING INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES TO ASSESS THE EFFECTIVENESS OF PEDAGOGICAL RESEARCH»

The article is devoted to the presentation of the implementation of the results of the applied research «Methodology of using information and digital technologies to evaluate the effectiveness of pedagogical research» for 2021-2023 (State Research Project No. 0121U107615), which was carried out at the Institute for Digitalization of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine by the staff of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems. The research tasks are presented, and the results obtained are summarized. The implementation of the research results is presented through publication, dissemination, and use by the Electronic Library of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine and the international search and scientometric system Google Scholar (Google Academy). The practical usefulness of implementing the results of the scientific research lies in increasing the competence of scientific and scientific-pedagogical workers in the use of information and digital technologies for evaluating scientific and pedagogical research. A mathematical apparatus for evaluating collective pedagogical research has been developed. The research work contributes to the improvement of the process of professional development, the development of recommendations for the retraining of scientific and scientific-pedagogical personnel, as well as the improvement of the efficiency of the organization and conduct of scientific research in higher education institutions and scientific institutions. The recommendations developed for the implementation of the research results include practical aspects of the application of new information and digital technologies in postgraduate pedagogical education. The results of the research can serve as a basis for the development of training programs in the system of postgraduate pedagogical education. The final results can also be used to: provide open access to the results of scientific research, accelerate the research cycle and the process of citing publications and promote Ukraine's integration into a single global information and educational space.

Key words: methodology, information and digital technologies, performance assessment, pedagogical research, research and pedagogical staff.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У процесі трансформації системи вищої освіти та науки України важливою стає проблема якості і результативності досліджень та оцінювання результатів науково-педагогічної діяльності. Основний пріоритет розвитку педагогічної науки України – підвищення ефективності досліджень та їх використання для розвитку вітчизняної галузі освіти і науки.

Актуальність теми підтверджується законодавчими документами, такими як: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та ін.

Аналіз застосування інформаційно-цифрових технологій (далі – ІЦТ) для оцінювання науково-педагогічних досліджень (далі – НПД) в Україні показав, що немає універсальної методики оцінювання їх результативності. Проте існує багато напрацювань в цьому напрямі. Оцінювання результатів за показниками цитування має певні недоліки: розподіл авторських внесків у колективних наукових роботах часто є ускладненим, а основні показники цитованості англomовних статей можуть некоректно відображати реальний рівень впливу публікацій іншими мовами, зокрема українською. Крім того, вимоги до високих показників цитування провокують авторів на маніпуляції, такі як штучне генерування посилань, самоцитування або публікації в хижацьких виданнях.

Орієнтація академічного середовища на наукометричні індекси сприяє розвитку аналітичних інструментів комерційних організацій, що може приховувати справжню цінність наукових робіт. Вплив окремих досліджень на наукову галузь, зокрема на фундаментальні роботи у процесі цифрових трансформацій, часто недооцінюється, а їх публікації

можуть характеризуватися низькою цитованістю, незважаючи на їх значущість. Актуальні підходи до наукометричного оцінювання іноді можуть спонукати авторів більше займатися самопросуванням замість того, щоб якісно проводити наукові дослідження (далі – НД). Орієнтованість академічної спільноти на показники цитування сприяє розвитку аналітичних інструментів комерційних організацій, що може приховувати справжню цінність наукової роботи.

У галузі соціальних та гуманітарних наук в Україні вимоги щодо обов'язкових публікацій у журналах, що індексуються у Web of Science (далі – WoS) та Scopus, є особливо актуальними. Це потребує розробки методів оцінювання продуктивності наукової діяльності закладів вищої освіти (далі – ЗВО), наукових установ, окремих дослідників.

Цифрова трансформація освіти і науки, а також міжнародні ініціативи щодо оцінювання і відкритого доступу до результатів НД спонукують до активного використання статистичних та інформаційно-аналітичних сервісів, таких як цифрові архіви, наукометричні платформи та бібліографічні бази даних (далі – БД) для оцінювання результативності НПД. Важливо також визначити відповідні технології та інструменти для оцінювання в галузі «Освіта/Педагогіка», включаючи механізми відстеження наукових цитувань.

Застосування ІЦТ для оцінювання результативності НД підвищує ефективність науково-дослідної діяльності, дозволяючи виділити кількісні та якісні показники. Проблема використання ІЦТ для оцінювання результативності НПД залишається актуальною та потребує проведення ґрунтовного дослідження. Аналіз ІЦТ показує, що їх інстру-

ментарій може слугувати основою для розроблення нової системи оцінювання результативності НПД. Перспективність дослідження вбачається у розробленні моделі, методики і рекомендацій з використання сервісів ІТТ для оцінювання ефективності праці наукових і науково-педагогічних працівників (далі – НПП).

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблему оцінювання продуктивності НД розглядають у своїх роботах такі закордонні дослідники: Х. Фанг (H. Fang) (аналіз метрики CiteScore для оцінки цитованості наукових журналів у БД Scopus.) [1], М. Форманек (M. Formanek) (вирішення проблем SEO в цифрових репозиторіях на основі DSpace) [2], С. Кочхар (S. Kochhar), У. Оджа (U. Ojha) (індекс для об'єктивного вимірювання дослідницької роботи) [3], Д. Лін (D. Lin), Дж. Кребтрі (J. Crabtree), І. Ділло (I. Dillo) (принципи довіри для цифрових сховищ) [4], М. Пуар'є (M. Poirrie), С. Морено (S. Moreno), Г. Уерта-Канепа (G. Huerta-Cánera) (аналіз впливу h-index) [5].

Проблема оцінювання результативності НПД із застосуванням ІТТ досліджувалася вітчизняними вченими: Г. Г. Асєєвим [6], В. Ю. Биковим [7], А. О. Білощичким, С. Д. Бушуєвим, В. Д. Гогунським, О. І. Жабіним, Є. О. Копаневою, Л. Й. Костенком, О. Ю. Кучанським, А. О. Медведєвою [8], І. В. Одогтюком [9] Т. В. Симоненко, Сікорою Я. Б., О. М. Спіриним [10], Л. Л. Фамільярською [11], Л. М. Шаблістою [12] та ін.

В Київському університеті імені Бориса Грінченка створено відкриту електронну платформу з е-ресурсами, що оцінює діяльність викладачів. Система е-портфоліо (<http://e-portfolio.kubg.edu.ua/>) відображає їх професійну активність за кількісними та якісними показниками.

Заслугує на увагу концепція оцінювання ефективності результатів наукової діяльності, розроблена українським ученим І. В. Одогтюком [9]. Основними формами визнання наукових результатів є публікації в наукових періодичних фахових виданнях, у міжнародних наукових рецензованих журналах, індексованих у WOS та Scopus, навчальні, практичні та методичні посібники, аналітичні матеріали, електронні освітні ресурси та затверджені наукові звіти щодо виконання НД ученою радою наукової установи.

Видатним ученим Г. М. Добровим [13] було згруповано методи оцінювання ефективності наукової діяльності з використанням трьох підходів: економічного, наукометричного та проблемно-орієнтованого.

Методика оцінювання ефективності наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності наукових установ в Україні, що розроблена МОН України (<https://salo.li/902a5C1/>), використовує понижені та нульові вагові коефіцієнти для певних показників суспільного і гуманітарного профілю, а також підвищені коефіцієнти для показників, пов'язаних з кількістю опублікованих монографій, енциклопедій, словників, підручників (крім навчальних посібників), наукових збірників і довідників та ін.

Методика оцінювання ефективності діяльності наукових установ НАН України (<https://surli.cc/cfuqrb>) базується на критеріях, які визначають рівень діяльності й потенціал установ, забезпечуючи об'єктивну оцінку ефективності діяльності наукових

установ з урахуванням кадрового, інформаційного, фінансового та матеріально-технічного забезпечення.

За ініціативи Національної академії наук України та Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського з 2009 р. в Україні щорічно публікуються рейтинги наукових працівників, наукових установ, ЗВО та наукових журналів. Система «Бібліометрика української науки» надає цілісну картину стану вітчизняного наукового середовища. Бібліометричні показники найбільш об'єктивно відображають ступінь активності та продуктивності НПД.

С. У. Гончаренко поділяє педагогічні дослідження на фундаментальні, прикладні та практичні, вказуючи на необхідність якісного оцінювання результатів [14]. Для *фундаментальних* досліджень основними критеріями є теоретична значущість, новизна, достовірність результатів, пізнавальна цінність і аргументованість; оцінювання *прикладних* НД здійснюється за актуальністю, практичною цінністю, вірогідністю, обґрунтованістю та новизною; для *практичних* – за актуальністю, практичною цінністю, обґрунтованістю, вірогідністю і доступністю для реалізації.

Система «Наука в університетах» (<https://mon.rit.org.ua>) використовує автоматизовану базу для здійснення експертизи, однак Науковою радою МОН створена робоча група щодо зміни критеріїв, показників та процедур оцінювання конкурсних НД.

Серед міжнародних документів останніх років у дослідженнях з розглянутої проблеми вирізняються Сан-Франциська декларація про оцінку НД (<https://sfidora.org/read>) та Лейденський маніфест (<https://salo.li/4DA84Ca>), що окреслює 10 принципів використання кількісних показників для оцінювання.

За європейським аудитом національної системи досліджень та інновацій академічним установам і університетам рекомендовано підтримувати публікації в міжнародних журналах, зменшуючи обсяги відомих публікацій. Важливо заохочувати використання англійської мови у публікаціях та впровадити відповідний показник до критеріїв оцінювання наукової діяльності.

Мета статті – презентувати впровадження результатів прикладного наукового дослідження «Методика використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень» (ДР № 0121U107615) (2021–2023 рр.) у діяльність наукових установ і ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2021–2023 рр. в Інституті цифровізації освіти Національної академії педагогічних наук України (далі – ЦО НАПН України) працівники відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем здійснили прикладне НД «Методика використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень» (ДР № 0121U107615) (далі – НДР).

Метою НДР є розроблення методики використання ІТТ для оцінювання результативності педагогічних досліджень.

Завдання НДР: уточнення понятійно-термінологічного апарату дослідження; розроблення критеріїв і показників оцінювання результативності педагогічних досліджень з використанням ІТТ; обґрунтування й розроблення моделі і методики та

розроблення рекомендацій з використання ЦТ для оцінювання результативності педагогічних досліджень; проведення апробації та перевірки ефективності розробленої методики; упровадження результатів дослідження в науковій установі і ЗВО.

Відповідно до технічного завдання НДР отримано **результати** [15].

1. *Уточнено* поняттєво-термінологічний апарат НДР щодо застосування ЦТ для оцінювання результативності НПД, що демонструє наукові здобутки, що мають практичну й соціальну вагомість, підтверджену кількісними і якісними індикаторами.

2. *Здійснено аналіз* вітчизняного та закордонного досвіду застосування ЦТ для оцінювання ефективності НПД. У країнах, таких як Франція, Великобританія, Німеччина та США, реалізовані національні системи оцінювання наукової діяльності. Ефективність фундаментальних досліджень оцінюється із застосуванням евристичних підходів, зокрема рецензування та аналіз кількісних показників.

3. *Уперше визначено* критерії та показники оцінювання результативності НПД, що застосовують ЦТ. Оцінювання результативності колективних досліджень з використанням ЦТ – це адитивна величина, що складається з оцінок оприлюднення, розповсюдження, впливу та експертної оцінки. Експертами визначено вагові коефіцієнти для кожного показника критеріїв і наведено приклади обчислень за допомогою наукометричних сервісів і цифрових інструментів для оцінювання результативності колективних НПД.

4. *Уперше розроблено* модель використання ЦТ для оцінювання результативності НПД, що містить чотири блоки: цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний та оцінювально-результативний [10]. Розроблена модель базується на загальних наукових принципах моделювання освітніх і організаційних систем. Це – цілісна система взаємопов'язаних складників (блоків), що забезпечують досягнення мети. Модель слугувала підґрунтям для розроблення та реалізації методики.

5. *Уперше розроблено* методику використання ЦТ для оцінювання продуктивності НПД, що базується на поєднанні системного, діяльнісного, цифрового, практико-орієнтованого та андрагогічного наукових підходів. Вона охоплює широкий спектр форм, методів, засобів та технологій, орієнтованих на підвищення цифрової компетентності НПП щодо застосування ЦТ для оцінювання ефективності НПД.

6. *Проведено* констатувальний етап педагогічного експерименту, в межах якого опитано 240 наукових і НПП із 23 ЗВО та установ України. Опитування проводилося на основі спеціально розробленої анкети і мало на меті дослідити стан, готовність і ставлення респондентів до використання ЦТ для оцінювання ефективності науково-педагогічної діяльності.

7. *Проведено* експериментальну перевірку ефективності розробленої методики використання ЦТ для оцінювання результативності НПД у наукових установах і ЗВО України. Підтверджено основну гіпотезу педагогічного експерименту, що цілеспрямоване та методично-обґрунтоване застосування ЦТ забезпечує підвищення компетентності наукових і НПП.

8. *Розроблено* рекомендації з використання ЦТ у науково-дослідній діяльності для оцінювання

результативності НПД. Рекомендації містять теоретико-практичні навчальні матеріали щодо застосування технологій для підвищення компетентності наукових і НПП, а також сприяння ефективній організації науково-дослідної роботи.

9. *Отримали* подальший розвиток теорія і методика використання ЦТ для оцінювання результативності НПД у післядипломній освіті й підвищенні кваліфікації наукових і НПП.

Інструментами моніторингу впровадження результатів НДР є: *оприлюднення, розповсюдження і використання*. Результати НДР апробовано на 262 наукових масових заходах (міжнародні конференції – 24, всеукраїнські конференції – 43, семінари, тренінги, майстер-класи – 70, форуми – 4, виставки – 8, вебінари – 71, інші заходи – 42).

Упровадження результатів НДР, апробація й експериментальна перевірка розробленої методики відбувалися шляхом організації виконавцями у 2021-2023 рр. 19-ти науково-практичних масових заходів, які було проведено в наукових установах і ЗВО, а саме: міжнародних конференцій – 7, всеукраїнських конференцій – 5, семінарів – 2, майстер-класів – 5.

За результатами проведеного за період 2021-2023 рр. НДР його виконавці підготували та опублікували 261 наукову роботу, а саме: статей у вітчизняних наукових фахових виданнях – 35; статей у інших наукових виданнях – 10; статей у закордонних наукових журналах, індексованих БД WoS та Scopus – 36; статей у закордонних наукових виданнях – 3; тез доповідей – 134; методичний посібник – 1; методичні рекомендації – 1; інших публікацій – 41.

Станом на 01.01.2026 р. кількість ресурсів, що розміщено до ЕБ НАПН України – 248; загальна кількість завантажень цих робіт – 37 144 разів (рис. 1).

Статистичні звіти електронної бібліотеки

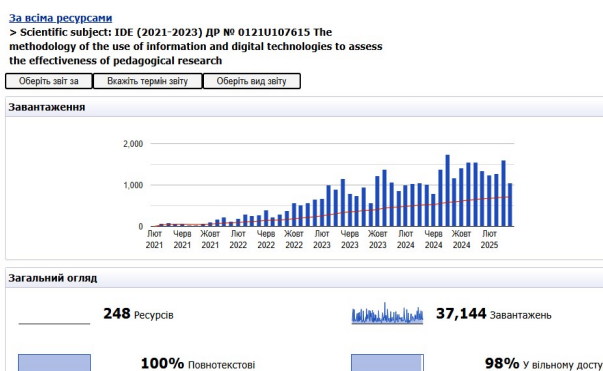


Рис. 1. Зведений статистичний звіт ЕБ НАПН України за НДР

Кількість завантажень робіт з України – 24 965, США – 2161, Німеччини – 1180, Франції – 970, Великобританії – 892, Китаю – 466 та ін. (рис. 2).

У сервісі GS створено бібліографічний профіль теми НДР (https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&user=QdpU42UAAAAJ&view_op=list_works), який станом на 01.01.2026 р. має такі статистичні індикатори: h-індекс – 23, i10-індекс – 70, загальну кількість цитувань – 2195 (рис. 3).

Мапа завантажень. Список джерел. Використані браузери

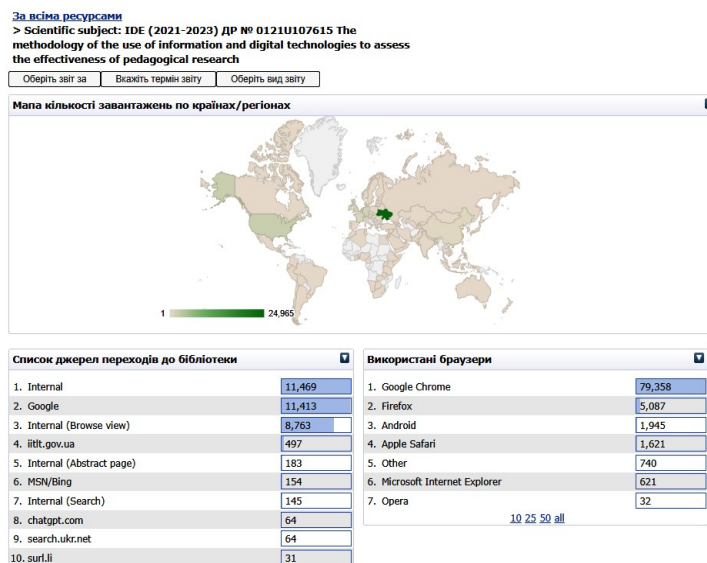


Рис. 2. Звіт ЕБ НАПН України за НДР: за країнами світу та джерелами

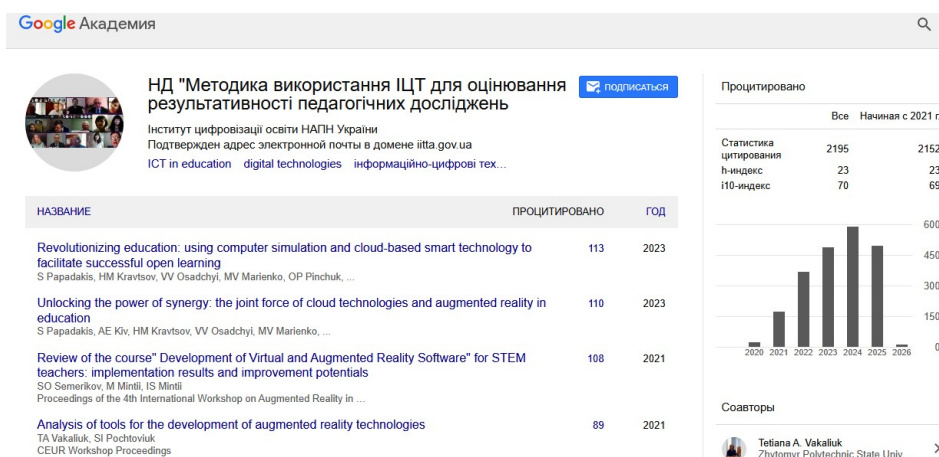


Рис. 3. Профіль НДР в системі GS станом на 01.01.2026 р.

Результати НДР упроваджено у 6 ЗВО та наукових установ, що підтверджується довідками: Криворізький державний педагогічний університет (Довідка № 08-429/3 від 13.11.2023), Державний університет «Житомирська політехніка» (Довідка № 44-01.00/1453 від 17.11.2023), Український державний університет імені Михайла Драгоманова (Довідка № 221 від 16.11.2023), Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В. О. Сухомлинського (Довідка № 05-44/258 від 16.11.2023), Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Довідка № 01-08/402 від 16.11.2023), Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (Довідка № 01-08/402 від 16.11.2023).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У статті представлено результати впровадження НД «Методика використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень» (2021–2023 рр.), виконаного в ЦО НАПН України.

У ході дослідження уточнено поняттєво-термінологічний апарат з проблеми використання ІКТ

для оцінювання результативності НДР, проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід застосування наукометричних, бібліометричних та альтиметричних інструментів. Обґрунтовано доцільність використання гібридного підходу до оцінювання результативності педагогічних досліджень, що поєднує кількісні показники та експертне оцінювання. Уперше розроблено модель і методику використання ІКТ для оцінювання результативності педагогічних досліджень, визначено критерії та показники оцінювання, а також математичний апарат для визначення результативності колективних досліджень. Експериментальна перевірка засвідчила ефективність авторської методики та її позитивний вплив на зростання рівнів розвитку цифрової компетентності наукових і НПП.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося шляхом їх оприлюднення, розповсюдження та практичного використання в наукових установах і ЗВО, що підтверджується кількісними показниками публікаційної активності, цитування, статистикою використання електронних ресурсів, а також відповідними довідками про впровадження. Отримані

результати можуть бути використані у системі післядипломної педагогічної освіти, підвищенні кваліфікації наукових і НПП, а також у процесі організації та оцінювання науково-дослідної діяльності в університетах і наукових установах. Практична корисність упровадження результатів НДР полягає у розвитку компетентності наукових і НПП з використанням ІТТ для оцінювання ефективності НДР. Розроблені рекомендації щодо впровадження результатів НДР включають практичні аспекти застосування нових ІТТ у післядипломній педагогічній освіті. Дослідження сприяє підвищенню ефективності організації і проведення НДР у ЗВО та наукових установах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Fang H. Analysis of the new scopus CiteScore. *Scientometrics*. 2021. № 126 (6). P. 5321–5331. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03964-5>.
2. Formanek M. Solving SEO issues in DSpace-based digital repositories. *Information Technology and Libraries*. 2021. № 40 (1). DOI: <https://doi.org/10.6017/ITAL.V40I1.12529>.
3. Kochhar S., Ojha U. Index for objective measurement of a research paper based on sentiment analysis. *ICT Express*. 2020. № 6 (3). P. 253–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ict.2020.02.001>.
4. The TRUST principles for digital repositories / Lin D et al. *Scientific Data*. 2020. № 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41597-020-0486-7>.
5. Poirrier M., Moreno S., Huerta-Cánepa G. Robust h-index. *Scientometrics*. 2021. № 126 (3). P. 1969–1981. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03857-z>.
6. Асеев Г. Структура метричних досліджень у сучасному наукознавстві. *Вісник Книжкової палати*. 2016. № 1. С. 6–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkp_2016_1_3.
7. Наукометричні показники оцінювання результативності педагогічних досліджень наукових установ та закладів освіти. / В. Ю. Биков та ін.; *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 6 (86). С. 289–312. DOI: <https://doi.org/10.33407/itl.v86i6.4656>.
8. Медведева А. Вітчизняна система оцінювання результативності дослідницької діяльності наукових установ. *Вісник Книжкової палати*. 2015. № 11. С. 51–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkp_2015_11_12.
9. Одолюк І. Оцінка результатів наукової діяльності в Україні: нормативно-правовий аспект. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*. 2012. № 3. С. 38–42. URL: https://nonproblem.net/wp-content/uploads/2019/12/2012_03_038.pdf.
10. Модель використання інформаційно-цифрових технологій для оцінювання результативності педагогічних досліджень / О. М. Спірін та ін. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. Вип. 14. С. 50–62. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.145>.
11. Фамілярська Л. Google Scholar як інструмент моніторингу професійного розвитку викладача закладу вищої освіти *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2018. № 5. С. 222–231. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.2-31>.
12. Шабліста Л. М. Індикатори якості результатів науково-дослідної роботи. *Статистика України*. 2019. № 4. С. 98–106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/su_2019_4_12.
13. Єгоров І. Ю. Метод проблемно-орієнтованих оцінок Г. М. Доброва та аналіз ефективності діяльності наукових установ. *Наука та наукознавство*. 2024. № 2 (124). С. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.15407/sofs2024.02.026>.
14. Гончаренко С. У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 1998. № 5. С. 80–89. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706520/>.
15. Інформаційно-цифрові технології у педагогічних дослідженнях: методичний посібник / О. М. Спірін та ін.; за

наук. ред. проф. О. М. Спіріна. 2023. ЦЮ НАПН України. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738151/>.

REFERENCES

1. Fang, H. (2021). Analysis of the new scopus CiteScore. *Scientometrics*, 126(6). P. 5321–5331. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-021-03964-5> [in English]
2. Formanek, M. (2021). Solving SEO issues in DSpace-based digital repositories. *Information Technology and Libraries*. 40(1). DOI: <https://doi.org/10.6017/ITAL.V40I1.12529> [in English]
3. Kochhar, S., & Ojha, U. (2020). Index for objective measurement of a research paper based on sentiment analysis. *ICT Express*. 6(3). P. 253–257. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ict.2020.02.001> [in English]
4. Lin, D., Giarretta, D., Crabtree, J., Dillo, I., Giusti, M., Downs, R. ... & Hours, H. (2020). The TRUST principles for digital repositories. *Scientific Data*. 7(1). DOI: <https://doi.org/10.1038/s41597-020-0486-7> [in English]
5. Poirrier, M., Moreno, S., & Huerta-Cánepa, G. (2021). Robust h-index. *Scientometrics*. 126(3). P. 1969–1981. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03857-z> [in English]
6. Asieiev, H. (2016). Struktura metrychnykh doslidzhen u suchasnomu naukoznastvi [The structure of metric research in contemporary science studies]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty*. 1. P. 6–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkp_2016_1_3 [in Ukrainian]
7. Bykov, V. Yu., Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Vakaliuk, T. A., Mintii, I. S., & Kilchenko, A. V. (2021). Naukometrychni pokaznyky otsiniuvannya rezultatyvnosti pedahohichnykh doslidzhen naukovykh ustanov ta zakladiv osvity [Scientometric indicators for evaluating the effectiveness of pedagogical research conducted by scientific institutions and educational establishments]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 6(86). S. 289–312. DOI: <https://doi.org/10.33407/itl.v86i6.4656> [in Ukrainian]
8. Medvedieva, A. (2015). Vitychzniana systema otsiniuvannya rezultatyvnosti doslidnytskoi diialnosti naukovykh ustanov [Domestic system for evaluating the effectiveness of research activities of scientific institutions]. *Visnyk Knyzhkovoi palaty*. 11. S. 51–52. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkp_2015_11_12 [in Ukrainian]
9. Odoliuk, I. (2012). Otsinka rezultatyv naukovo diialnosti v Ukraini: normatyvno-pravovy aspekt [Evaluation of scientific activity results in Ukraine: regulatory and legal aspects]. *Problemy innovatsiino-investytsiinoho rozvytku*. 3. S. 38–42. URL: https://nonproblem.net/wp-content/uploads/2019/12/2012_03_038.pdf [in Ukrainian]
10. Spirin, O. M., Vakaliuk, T. A., Oleksiuk, V. P., Ivanova, S. M., Mintii, I. S., & Kilchenko, A. V. (2023). Model vykorystannia informatsiino-tsyfrovyykh tekhnolohii dlia otsiniuvannya rezultatyvnosti pedahohichnykh doslidzhen [Model for using information and digital technologies to evaluate the effectiveness of pedagogical research]. *Vidkryte osvittne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. 14. S. 50–62. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2023.145> [in Ukrainian]
11. Familiarska, L. (2018). Google Scholar yak instrument monitorynhu profesiinoho rozvytku vykladacha zakladu vyshchoi osvity [Google Scholar as a tool for monitoring the professional development of higher education teachers]. *Vidkryte osvittne e-seredovyshe suchasnoho universytetu*. 5. S. 222–231. DOI: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.2-31> [in Ukrainian]
12. Shablysta, L. M. (2019). Indykatory yakosti rezultatyv naukovykh doslidnoi roboty [Indicators of the quality of research results]. *Statystyka Ukrainy*. 4. S. 98–106. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/su_2019_4_12 [in Ukrainian]
13. Yehorov, I. Yu. (2024). Metod problemno-orientovanykh otsinok H. M. Dobrova ta analiz efektyvnosti diialnosti naukovykh ustanov [G. M. Dobrov's problem-oriented assessment method and analysis of the effectiveness of scientific institutions]. *Nauka ta naukoznastvo: mizhnarodnyi naukovyi zhurnal*. 2(124). S. 26–33. DOI: <https://doi.org/10.15407/sofs2024.02.026> [in Ukrainian]

14. Honcharenko, S. U. (1998). Pro kryterii otsiniuvannia pedahohichnykh doslidzhen [On the criteria for evaluating pedagogical research]. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. 5. S. 80–89. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706520/> [in Ukrainian]

15. Spirin, O. M., Ivanova, S. M., Vakaliuk, T. A., Demianenko, V. M., Kilchenko, A. V., Labzhynskyi, Yu. A., ... & Yaskova, N. V. (2023). Informatsiino-tsyfrovi tekhnolohii u pedahohichnykh doslidzhenniakh [Information and digital technologies in pedagogical research]: metodychnyi posibnyk (O. M. Spirin, Red.). ITsO NAPN Ukrainy. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738151/> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ІВАНОВА Світлана – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

КІЛЬЧЕНКО Алла – науковий співробітник сектору мережних технологій і баз даних Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

НОВИЦЬКА Тетяна – науковий співробітник відділу відкритих освітньо-наукових інформаційних систем Інституту цифровізації освіти НАПН України.

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, педагогіка, відкриті освітньо-наукові інформаційні системи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

IVANOVA Svitlana – PhD of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of the Department of Open Education and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

KILCHENKO Alla – Researcher of the Sector of Network Technologies and Databases of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

NOVYTSKA Tetiana – Researcher of the Department of Open Educational and Scientific Information Systems of the Institute for Digitalisation of Education of NAES of Ukraine.

Scientific interests: information and communication technologies in education, pedagogy, open educational and scientific information systems.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.

УДК 37.016:811.111:62

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-191-195

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КОВАЛЬОВА Олена –

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1414-776X>

e-mail: moca4ino@ukr.net

ТИЩЕНКО Микола –

викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування Національного технічного університету України

«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ORCID: <https://orcid.org/0000/0001-8390-7350>

e-mail: marabota@i.ua

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ІНТЕГРАЦІЯ КОМУНІКАТИВНИХ МЕТОДІВ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Дане комплексне дослідження розглядає інтегральну роль сучасної іношомовної освіти у формуванні професійної компетентності здобувачів немовних вищих навчальних закладів. Робота вирішує подвійне завдання: розвиток не лише мовних навичок, але й специфічної комунікативної готовності, необхідної для ефективної міжнародної професійної взаємодії. У статті представлено теоретико-практичний аналіз організаційно-педагогічних чинників, що детермінують успішне формування іношомовної комунікативної компетенції, з акцентом на внутрішній мотивації як ключовому суб'єктивному драйвері навчального процесу. Готовність здобувача до вивчення мови за фахом концептуалізується як багатоаспектна конструкція, що охоплює здатність до автономного навчання, міжкультурного розуміння та практичного застосування в професійних контекстах. Серцевину роботи становить систематичний огляд та синтез сучасних комунікативних методик навчання. Виходячи за межі традиційної парадигми, проведено аналіз інноваційних підходів, таких як предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), перевернутий клас (Flipped Classroom), навчання на основі завдань (TBL), Dogme ELT, а також технологічно збагачене змішане навчання. Доводиться доцільність принципового інтегративного застосування цих методів, які разом створюють активне, студенто-центроване середовище, що імітує реальну професійну комунікацію. Роль викладача переосмислюється як фасилітатора та куратора, який проектує змістовні, професійно-орієнтовані завдання. Крім того, підкреслюється незамінний вплив цифрових інструментів та гейміфікації на підтримання залученості та персоналізацію навчання. Висновки стверджують, що стратегічна інтеграція цих педагогічних підходів, заснована на розумінні мотиваційної психології, є запорукою підготовки конкурентоспроможних, адаптивних фахівців, здатних до безперешкодної інтеграції у глобалізоване професійне товариство. Отримані результати пропонують цілісну рамку для проектування навчальних програм і педагогічної практики, спрямованої на перетворення іношомовної підготовки з формальної вимоги на потужний інструмент професійного та особистісного розвитку.

Ключові слова: професійна компетентність, іношомовна комунікація, комунікативний метод, сучасні технології навчання, немовні спеціальності, професійно-орієнтоване навчання, CLIL, перевернутий клас.

KOVALOVA Olena –

Lecturer at Department of English for Humanities
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1414-776X>
e-mail: moca4ino@ukr.net

TYSHCHENKO Mykola –

Lecturer at at Department of English for Humanities
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”
ORCID: <https://orcid.org/0000/0001-8390-7350>
e-mail: marabota@i.ua

DEVELOPING PROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE AND INTEGRATING COMMUNICATIVE METHODS FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

This comprehensive study investigates the integral role of modern foreign language education in shaping the professional competence of students in non-linguistic higher education institutions. The research addresses the dual challenge of developing not only linguistic skills but also the specific communicative readiness required for effective international professional interaction. The article provides a theoretical and practical analysis of the organizational-pedagogical factors that determine the successful formation of foreign language communicative competence, with a particular focus on internal motivation as a critical subjective driver of the learning process. It conceptualises student readiness for discipline-specific language acquisition as a multifaceted construct encompassing the capacity for autonomous learning, intercultural understanding, and practical application in professional scenarios. The core of the work is dedicated to a systematic review and synthesis of contemporary communicative teaching methodologies. Moving beyond the traditional framework, the analysis delves into innovative approaches such as Content and Language Integrated Learning (CLIL), the Flipped Classroom model, Task-Based Learning (TBL), Dogme ELT, and technology-enhanced blended learning. The study argues for a principled, integrative application of these methods, demonstrating how they collectively foster an active, student-centered learning environment that simulates real-world professional communication. The instructor's evolving role is redefined as that of a facilitator and curator who designs meaningful, profession-oriented tasks. Furthermore, the article underscores the indispensable impact of digital tools and gamification in maintaining engagement and personalizing the educational experience. Conclusions affirm that strategic integration of these pedagogical approaches, grounded in an understanding of motivational psychology, is paramount for preparing competitive, adaptable specialists capable of seamless integration into the globalized professional community. The findings offer a holistic framework for curriculum design and teaching practice aimed at transforming foreign language training from a formal requirement into a powerful instrument for professional and personal development.

Key words: professional competence, foreign language communication, communicative method, modern teaching technologies, non-linguistic specialties, profession-oriented teaching, CLIL, flipped classroom.

Statement and justification of the relevance of the problem. In Ukraine, the quality of training for future specialists is intrinsically linked to the necessity of mastering foreign languages, which facilitates the mobility of Ukrainian students in the international arena. Students acquire their professions within a transformational society marked by constant discoveries, new expectations, and shifting priorities across all spheres of cultural and socio-economic life. The nation's orientation toward European integration imposes specific demands on specialists in all fields, particularly the requirement for fluent command of foreign languages. Expanding international cooperation necessitates the modernization of educational content, primarily through the implementation of a professional-competency approach. This approach ensures that students acquire theoretical knowledge, practical skills, and opportunities for personal and professional self-development [8, c. 35]. Today, professional-level foreign language proficiency and the ability to communicate in business and scientific contexts are prerequisites for the successful career growth of graduates from non-linguistic specialties [9]. Consequently, the methodologies employed in language teaching are of paramount importance, with contemporary practice favoring communicative approaches and their various adaptations for achieving practical, professionally-relevant outcomes [5, c. 150].

Analysis of the recent research and publications. The formation of foreign language communicative competence for students of non-linguistic specialties has been a subject of extensive scholarly inquiry, with researchers approaching the issue from psychological, pedagogical, and methodological perspectives. A

significant body of work has focused on defining and structuring the concept of professional competence itself. Zakharova [8] provides a foundational analysis of competency-based approaches in educational activities, emphasizing that professional competence extends beyond mere knowledge acquisition to encompass the ability to apply skills in practical contexts. This theoretical framework is complemented by the work of Gaponenko [3], who specifically examines the pedagogical conditions necessary for forming students' readiness for foreign language communication, identifying motivation and interactive learning environments as critical factors.

The psychological dimension of foreign language acquisition has been thoroughly explored by Buchatska [2], whose research highlights the psychological features of training students in a foreign language. Her work underscores that affective factors—such as anxiety, self-confidence, and especially intrinsic motivation—play a decisive role in the success of language learning among non-linguistic students. This aligns with the findings of Hrynchyshyn [4], who argues for the communicative orientation of foreign language teaching, particularly for future specialists who will need to operate in international contexts. Hrynchyshyn's analysis of conference proceedings reveals that simulation of professional scenarios in the classroom significantly enhances both linguistic and pragmatic competence.

Methodological innovations have been at the forefront of recent scholarship. Boretska [1] offers a comprehensive examination of modern technologies for forming English-speaking competence, with particular attention to the lexical approach and the use of authentic

materials. Her research demonstrates that teaching language in chunks—collocations and formulaic expressions—rather than isolated words leads to more natural and fluent speech production. Building on this foundation, Bilan [5] provides a focused analysis of the communicative method itself, arguing that for students in non-linguistic higher education institutions, the priority must be fluency and the ability to convey meaning, even at the expense of grammatical perfection in the early stages.

The integration of technology into language teaching has been systematically addressed by Skuratovska [6], whose online publication surveys contemporary methods and technologies for teaching foreign languages. Her work is particularly valuable for its synthesis of digital tools, including webquests, language exchange platforms, and gamification elements, demonstrating how technology can create immersive learning experiences that transcend the traditional classroom. Pasichnyk [7] extends this discussion by examining modern learning technologies as a means of student self-realization in the educational environment, arguing that technology-enhanced learning empowers students to take ownership of their educational trajectory and develop autonomous learning skills—a crucial competency for lifelong professional development.

The broader policy context for foreign language education in Ukraine is articulated in the "Go Global" national initiative [9], which establishes foreign language proficiency as a strategic priority for the country's integration into the European and global community. This policy document provides the macro-level justification for the methodological innovations discussed in the scholarly literature, linking classroom practices to national development goals.

Finally, the international dimension of this research is represented by Marsh's seminal work on Content and Language Integrated Learning (CLIL) [10].

Marsh's comprehensive analysis of bilingual education and CLIL methodologies offers a robust theoretical and practical framework for integrating content knowledge with language development. His research demonstrates that when students learn subject matter through a foreign language, they simultaneously deepen their disciplinary knowledge and acquire the specific linguistic competencies needed for professional communication in that field. This dual-focused approach has particular relevance for non-linguistic specialties, where language is not an end in itself but a tool for professional activity.

The purpose of this article is to provide a theoretical and practical analysis of contemporary communicative teaching methodologies and to argue for their strategic, integrative application in developing professional foreign language competence for students of non-linguistic specialties. This study employs a theoretical analysis and synthesis of pedagogical and psychological literature on the formation of foreign language communicative competence. It involves a systematic review of contemporary teaching methodologies (CLIL, Flipped Classroom, TBL, Dogme ELT, Blended Learning) and a conceptual analysis of their core principles, strengths, and potential for integration in the context of higher education.

Presentation of the main research material. The issue of developing foreign language communication skills for non-linguistic students has long been a focus of

psychological and pedagogical research. The formation of core competencies in future specialists and the conceptual analysis of "professional competence" have been explored by numerous domestic and international scholars [3, c. 78; 8, c. 33]. Recently, improving foreign language training has gained particular relevance, spurring research into the psychological aspects of communicative competence formation [2, c. 140]. The modern pedagogical arsenal for language instruction is remarkably diverse, ranging from time-tested classical methods to more innovative approaches. While the 21st century is sometimes termed a "Postmethods Era," the field is characterized not by stagnation but by continuous adaptation, modification, and re-interpretation of existing techniques to enhance effectiveness [6]. The central challenge for educators is not a lack of methods but selecting and synthesizing the most suitable ones for specific learner groups and contexts [7, c. 164].

An essential structural component of professional competence is foreign language speech. This constitutes a qualitative characteristic of a specialist's persona, encompassing scientific-theoretical knowledge, practical skills in conducting professional communication, and sustained motivation for professional dialogue [3, c. 78]. The process of developing this competence is influenced by a range of psychological and pedagogical factors. Crucial conditions include fostering intrinsic motivation and enhancing the educational process by engaging students in discussions of specific professional scenarios [2, c. 141].

Contemporary methodological trends strongly align with these needs, emphasizing a student-centered approach, where methods adapt to learner needs (needs analysis) rather than vice versa; active student roles in the learning process; integration of online resources, authentic materials, and creative technology-based tasks; globalization and networking for practicing speech via social platforms and language exchanges; and the use of game-based elements (gamification) to increase engagement, motivation, and memorization [7, c. 165].

The communicative approach remains foundational, prioritizing the ability to express ideas and interact meaningfully [5, c. 150]. It focuses on developing language competence through meaningful communication in various situational contexts, often following the principle of "fluency over accuracy." This method is frequently complemented by the lexical approach, which emphasizes learning chunks of language (collocations) rather than isolated words, thereby facilitating more natural speech production [1, c. 24].

Several specific methodologies have emerged from or align with the communicative paradigm, offering structured ways to implement its principles. The Flipped Classroom model shifts content delivery (e.g., via video lectures) to pre-class study, freeing classroom time for active practice, discussion, and problem-solving [7, c. 165]. Dogme ELT (Teaching Unplugged) advocates for conversation-driven, materials-light teaching, focusing on emergent language that arises from authentic communication between students and teacher [6]. Task-Based Learning (TBL) organizes instruction around the completion of meaningful tasks that mirror real-world activities, directly linking learning to practical application [4, c. 124]. Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused approach that teaches a non-language subject through the medium of a foreign language, making language a tool for acquiring content

knowledge [10, c. 45]. Finally, Blended and Technology-Enhanced Learning integrates online and face-to-face instruction and uses mobile devices and educational apps to make learning more accessible, flexible, and engaging [6].

The analysed methodologies are not mutually exclusive but rather complementary. They collectively form an integrated model for language acquisition by actively engaging students in speaking, dialoguing, and immersion in simulated situational problems. The instructor's role evolves into that of a facilitator, curator, and guide – creating professionally-oriented interactions, providing timely feedback, and curating resources [7, c. 166].

Foreign language learning is a demanding process requiring patience, concentration, and confidence. Therefore, achieving results necessitates robust motivation. A clear understanding of the personal and professional opportunities afforded by language skills is crucial. Motivation is a subjective, internal quality, so instructors can only influence it indirectly by creating conditions that spark personal interest. If a favorable, engaging, and relevant environment is established – often through the methods described above- students can be driven by the enjoyment of the learning process itself, not just an external necessity [2, c. 142].

Findings and perspectives for further research.

The level of an individual's foreign language proficiency should be regarded as a significant indicator of a modern specialist's success and a key outcome of higher education. Readiness for profession-oriented communication is characterized by a system of personal abilities: capacity for self-improvement, intercultural understanding, and practical communicative skills [3, c. 79]. Foreign language communicative competence, developed through modern, integrated methodologies, enables graduates to work with global information sources, familiarize themselves with international trends, establish professional contacts abroad, and integrate more quickly into the world professional community [9]. Thus, the strategic selection and synthesis of communicative teaching methods, underpinned by an understanding of motivational and psychological factors, is central to preparing competitive, professionally competent specialists in non-linguistic fields. The findings of this study open several avenues for further investigation. Subsequent research should focus on empirical validation of the proposed integrated model through longitudinal studies that measure the long-term retention of professional foreign language competence in real-world work environments. A promising direction is the comparative analysis of the effectiveness of individual methods (e.g., CLIL versus Task-Based Learning) within specific professional domains, such as engineering, medicine, or economics. Additionally, future studies could explore the impact of emerging technologies – particularly artificial intelligence and virtual reality – on creating immersive, authentic communicative environments for profession-oriented language learning. Finally, research into the development of specialized training programs for instructors to effectively facilitate these integrative, student-centered methodologies would be valuable for scaling these practices across higher education institutions.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Борецька Г. Є. Сучасні технології формування англomовної компетенції в говорінні в учнів основної і старшої школи. *Іноземні мови*. 2010. № 2. С. 23–26.
2. Бучацька С. М. Психологічні особливості підготовки студентів з іноземної мови. *Збірник наукових праць*. 2005. Т. 33. № 2. С. 139–142.
3. Гапоненко Л. П. Педагогічні умови формування готовності студентів до іншомовного спілкування. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2002. Вип. 45. № 1. С. 77–79.
4. Гринчишин О. М. Комунікативна спрямованість навчання іноземної мови майбутніх фахівців міжнародних відносин. *Матеріали науково-практичної конференції*. 2003. № 1. С. 121–126.
5. Білан Н. Комунікативний метод навчання іноземних мов студентів немовних ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2012. № 5. С. 149–153.
6. Скуратівська М. О. Сучасні методи та технології викладання іноземних мов. URL: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodita-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischii-shkoli-ukrayini/> (дата звернення: 23.02.2026).
7. Пасічник О. Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 69. С. 162–166.
8. Захарова Е. Н. О компетентности подходов в образовательной деятельности. *Вестник Администрации государственного университета. Сер. Педагогика и психология*. 2011. №4. С. 32–40.
9. Go Global : National Foreign Language Learning and Promotion Initiative. 2015. URL: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf (дата звернення: 23.02.2026).
10. Marsh D. Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication. 1994. 150 p.

REFERENCES

1. Boretska, H. Ye. (2010). Suchasni tekhnolohii formuvannya anhlomovnoi kompetentsii v hovorinni v uchniv osnovnoi i starshoi shkoly [Modern technologies for forming English-speaking competence in primary and high school students]. *Inozemni movy*. (2). S. 23–26. [in Ukrainian]
2. Buchatska, S. M. (2005). Psykholohichni osoblyvosti pidhotovky studentiv z inozemnoi movy [Psychological features of training students in a foreign language]. *Zbirnyk naukovykh prats*. 33(2). S. 139–142. [in Ukrainian]
3. Gaponenko, L. P. (2002). Pedahohichni umovy formuvannya hotovnosti studentiv do inshomovnoho spilkuvannya [Pedagogical conditions for forming students' readiness for foreign language communication]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. 45(1). S. 77–79. [in Ukrainian]
4. Hrynchyshyn, O. M. (2003). Komunikatyvna spriamovanist navchannya inozemnoi movy maibutnikh fakhivtsiv mizhnarodnykh vidnosyn [Communicative orientation of foreign language teaching for future international relations specialists]. *Materialy naukovo-praktychnoi konferentsii*. (1). S. 121–126. [in Ukrainian]
5. Bilan, N. (2012). Komunikatyvnyi metod navchannya inozemnykh mov studentiv nemovnykh VNZ [Communicative method of teaching foreign languages to students of non-linguistic universities]. *Molod i rynek*. (5). S. 149–153. [in Ukrainian]
6. Skuratovska, M. O. (n.d.). Suchasni metody ta tekhnolohii vykladannya inozemnykh mov [Modern methods and technologies of teaching foreign languages]. Retrieved February 23, 2026. URL: <http://intkonf.org/skurativska-mo-suchasni-metodita-tehnologiyi-vikladannya-inozemnih-mov-u-vischii-shkoli-ukrayini/> [in Ukrainian]
7. Pasichnyk, O. (2019). Suchasni tekhnolohii navchannya yak zasib samorealizatsii studentiv v osvithomu seredovyshchi ZVO [Modern learning technologies as a means of student self-realization in the educational environment of higher education]

institutions]. Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Serii 5. Pedagogichni nauky: realii ta perspektyvy. №69. S. 162–166. [in Ukrainian]

8. Zakharova, E. N. (2011). O kompetentnosti podkhodov v obrazovatelnoi deiatelnosti [On the competence of approaches in educational activities]. Vestnik Administratsii gosudarstvennogo universiteta. Ser. Pedagogika i psikhologiya. (4). S. 32–40. [in Ukrainian]

9. Go Global : National Foreign Language Learning and Promotion Initiative. (2015). Retrieved February 23, 2026. URL: http://osvitacv.com/uploads/go_global.pdf [in English]

10. Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. International Association for Cross-cultural Communication. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОВАЛЬОВА Олена – викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, методи навчання іноземних мов на нелінгвістичних факультетах.

ТИЩЕНКО Микола – викладач кафедри англійської мови гуманітарного спрямування 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

KOVALOVA Olena – Lecturer at Department of English for Humanities 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.

TYSHCHENKO Mykola – Lecturer at at Department of English for Humanities 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 08.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 37.091.3:811:159.953

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-195-199

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КОЗІУБЕНКО Олександра –

співробітник кафедри східної і слов'янської філології

Київського національного лінгвістичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7940-9356>

e-mail: oleksandra.koziubenko@knu.edu.ua

ПАНИНА Оксана –

викладач кафедри спеціальної мовної підготовки

Військового інституту

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9060-8279>

e-mail: panina.oksana@knu.ua

ФЕДОРЕНКО Людмила –

викладач кафедри спеціальної мовної підготовки

Військового інституту Київського

національного університету імені Тараса Шевченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0743-5144>

e-mail: liudmyla.fedorenko@knu.ua

СПЕЦИФІКА ЗАСТОСУВАННЯ ЕЙДЕТИКИ ЯК ПРИЙОМУ У МЕТОДИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей використання ейдетики як сучасного методичного прийому на заняттях з іноземної мови, який є дієвим засобом для розвитку пам'яті, образного мислення, творчих здібностей та пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Зміст статті послідовно розкриває саме поняття ейдетики, її провідну роль в освітньому процесі та особливості її використання під час вивчення іноземної мови. У статті коротко розглянуто внесок провідних вчених, які започаткували дослідження ейдетичної пам'яті та образного мислення. Розкриті основні завдання цього методу, а саме приклади способів тренування образної пам'яті та зорового контакту, розвитку уявлення, фантазії, додавання власних здогадок, а також вказано на значний вплив цього методу на зменшення побоювання припуститися помилок, подолання відчуття невпевненості та сором'язливості, створення сприятливої для навчання атмосфери та підвищення мотиваційної складової. Також стаття аналізує кожен з психотипів людини, пропонує різні підходи використання ейдетики, враховуючи особливості кожного, хто навчається. При наведенні прикладів зазначено, для якого типу сприйняття та мислення підходить той чи інший приклад. Особливу увагу приділено застосуванню прийомів ейдетики у формуванні лексичних, граматичних та фонетичних навичок, а також для засвоєння особливо складного граматичного матеріалу та явищ, які не мають чітких відповідників у рідній мові. Використання образних асоціацій дозволяє створити зв'язки для розуміння незвичних для нашої мови явищ та полегшує їх засвоєння. У статті неодноразово зазначені відмінні результати застосування прийомів ейдетики, завдяки чому знання стають більш стійкими, а процес вивчення іноземної мови в свою чергу більш творчим та усвідомленим, завдяки чому підвищується якість рівня знань та покращується процес вивчення іноземної мови. У статті підкреслюється роль викладача у вдалому використанні методів та врахування індивідуальних та вікових особливостей з метою забезпечення ефективної роботи без надмірного навантаження на пам'ять тих, хто навчається.

Ключові слова: методика, ейдетика, пам'ять, психологія, навчання, уявлення, запам'ятовування, іноземна мова.

KOZIUBENKO Oleksandra –

Employee of the Department of Oriental and Slavic Philology
of the Kyiv National Linguistic University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7940-9356>
e-mail: oleksandra.koziubenko@knl.u.edu.ua

PANINA Oksana –

Lecturer of the Department of Military
Translation and Special Language Training
of the Taras Shevchenko Kyiv National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9060-8279>
e-mail: panina.oksana@knu.ua

FEDORENKO Liudmyla –

Lecturer of the Department of Military
Translation and Special Language Training
of the Taras Shevchenko Kyiv National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0743-5144>
e-mail: liudmyla.fedorenko@knu.ua

THE SPECIFICS OF USING EIDETIC LEARNING MODEL IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODOLOGY

The article focuses on the study of the peculiarities of the eidetic learning model as a modern methodological technique in foreign language classes, which is an effective means of developing memory, imaginative thinking, creative abilities, and cognitive activity in learners. The content of the article coherently reveals the very concept of the eidetic learning model, its role and characteristics, its leading role in the educational process, and the peculiarities of its use in foreign language learning. The article briefly reviews the contributions of leading scientists who initiated research into eidetic memory and imaginative thinking. The main tasks of this method are revealed in detail, as well as the practical methods of improving figurative memory and visual contact, the development of perception, imagination, and the addition of one's own guesses. The article emphasizes the significant impact of this method on reducing the fear of making mistakes, overcoming feeling of insecurity and embarrassment, creating a favorable learning atmosphere, and increasing motivation. The article also analyzes human psychotypes and suggests different approaches to using the eidetic learning model, taking into account the characteristics of each learner. The provided examples indicate which type of perception and thinking a particular example is suitable for. We pay particular attention to the use of eidetic techniques in the formation of lexical, grammatical, and phonetic skills, as well as for the acquisition of complex grammatical material and phenomena that do not have clear equivalents in the native language. The use of figurative associations allows us to create connections for understanding phenomena that are unusual for our language and facilitates their acquisition. The article mentions the excellent results of using eidetic techniques, which makes knowledge more stable and the process of learning a foreign language more creative and conscious, thereby improving the quality of knowledge and the process of learning a foreign language. The article emphasizes the role of the teacher in the successful use of such methods and takes into consideration individual and age characteristics in order to ensure effective work without acute mental exhaustion of learners.

Key words: methodology, eidetic learning model, memory, psychology, learning, representation, memorization, foreign language.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Іноземна мова – звивиста довга дорога, тернистий шлях, що у кінці подорожі дарує безмежно яскраве майбутнє. Це саме те давнє джерело, звідки кожна людина має можливість черпати знання, занурюватись у їхній глибокий сенс, вишукувати та пізнавати істини.

Сучасна методика пропонує безліч способів розвитку запам'ятовування нових лексичних одиниць, граматичних конструкцій, намагаючись знайти ефективні способи активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, та покращення процесу засвоєння мовного матеріалу. Одним з таких ефективних методичних прийомів є ейдетика, яка активізує пізнавальну діяльність, підвищує цікавість та мотивацію до вивчення іноземної мови завдяки розвитку образного мислення і пам'яті.

Незважаючи на вже проведені дослідження, питання застосування ейдетики під час навчання іноземній мові не втрачає свою актуальність і потребує подальшого вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Об'єктом дослідження у вивченні ейдетики були взяті та опрацьовані наукові надбання відомих психологів Еріха Йєнша та Лурія Олександра Романовича [9], [10]; перед написанням статті проаналізовані роботи науковців мовою оригіналу та співставлені з перекладом українською мовою. Значна та вагома

частка основи дослідження також складається з навчальних посібників українських авторів та дослідників сучасної методики [1], [6].

Постановка завдання полягає у розкритті поняття «ейдетика», відображенні значення цього терміну та сфері його застосування у сучасному навчанні. Основним завданням статті є проблематика та особливості запровадження цього методичного прийому при вивченні іноземної мови. Головна ідея статті – висвітлити приклади ейдетики та пояснити значущість її використання; відтворити змістовність та видимий ефект принципу ейдетики у вивченні нових лексичних одиниць, граматичних явищ, фонетичних та орфографічних особливостей мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тож, що собою являє сам термін «ейдетика»? Ейдетика – це різновид образної пам'яті, котрий допомагає швидко запам'ятати матеріал, використовуючи при цьому наочні засоби, активізацію уяви та фантазії. Термін «ейдетика» походить від грецького слова *eidos*, що означає «образ» або «форма». Вперше поняття ейдетичної пам'яті запровадив німецький психолог Еріх Рудольф Йєнш. Праці цього вченого стали основою для подальших досліджень пам'яті та розвитку методів ейдетики в педагогіці та методиці. Ейдетика як метод навчання іноземній мові спирається на створення яскравих образів, асоціацій та емоційних зв'язків, що дозволяє краще

запам'ятовувати мовний матеріал. Дослідження ще одного видатного вченого Олександра Романовича Лурії сприяли глибшому розумінню механізмів пам'яті, здатності зберігати та відтворювати візуальні образи.

Чи можливо вивчити досконало іноземну мову без хорошої пам'яті? Вірогідно, що ні. Що необхідно робити, аби розвинути свою пам'ять, покращити властивість завчати та розуміти водночас великі за обсягом тексти, лексичні одиниці, граматичні правила? Згідно з психолінгвістичними дослідженнями, найкращим видом запам'ятовування є застосування саме ейдетики [3],[6]. Її основні принципи фокусуються на вивченні великого за обсягом матеріалу у полегшеному та цікавому варіанті, тим самим надаючи можливість тримати в пам'яті велику кількість інформації. Іншими словами, це сукупність прийомів, які допомагають запам'ятати найнеобхіднішу інформацію за допомогою ейдетичних технологій вивчення. Насамперед, об'єктом застосування у ейдетикі вважається використання наочних навчальних матеріалів (плакати, дидактичні картки, таблиці, відео), розвиток образної пам'яті, звернення до емоцій у ході навчання [3].

Кожна людина особлива, тож і підхід до неї має бути індивідуальним. Наш склад розуму, нервова система, темперамент, особливості психіки, риси характеру – усе має вплив на формування нас як окремого індивідуума. У психології розрізняють 4 категорії людей – це аудіали, візуали, кінестети та дискретети.

Перша група, аудіали, добре сприймає інформацію на слух, найкращим способом донести інформацію до аудіала буде застосування відео, аудіо та кіно. Для аудіалів слід розвивати розмовну практику завдяки регулярним діалогам, обговоренням. Для ефективного запам'ятовування нових слів можна створювати ритмічні фрази або рими, що допоможе зберігати лексичні одиниці в пам'яті через звукові асоціації.

Візуали сприймають інформацію через зір, тобто для грамотного подання матеріалу необхідно використовувати інтерактивні дошки, цікаві презентації, роздатковий матеріал, постери тощо. Яскраві образи та картинки допомагають візуалам краще запам'ятовувати матеріал. Використання зображень сприяє створенню візуальних зв'язків, що в свою чергу полегшує відтворення вивченого.

Кінестети, які, згідно статистики, переважають на нашій планеті сприймають інформацію через рухи, дотик, смак та інші рецептори людського тіла. Для кінестетів найбільше підходять активні дії, рольові ігри та вправи, що передбачають фізичну участь. Використання рухів та жестів під час вивчення нових слів та граматичних явищ значною мірою покращує їх засвоєння.

Дискретів існує у найменшій кількості. Це справді високоінтелектуальні люди, з аналітичним складом розуму та хистом до математики. Дискретам більше підходять чітко структуровані завдання для систематизації інформації та її швидкого відтворення.

Виклики сьогодення неодноразово постають перед викладачами сучасних навчальних закладів. Ці виклики дійсно відкривають для викладачів нові можливості для вдосконалення процесу навчання, а також є чудовою нагодою, щоб переглянути та

урізноманітнити навчальний матеріал, підібрати одночасно зручні форми та засоби навчання.

Яке завдання стоїть перед викладачем, що хоче спробувати запровадити на своїх лекціях та/або практичних заняттях з іноземної мови ейдетичні прийоми?

1. Перш за все, викладачу, як організатору та ініціатору викладання, потрібно створити затишні умови для своєї аудиторії. Лише взаємоповага, розуміння психологічних вікових особливостей своїх учнів та панування суб'єктивної взаємодії стануть першим ключем до відкритого спілкування та позитивного налаштування до себе та до дисципліни.

2. Врахування психоемоційного стану кожного свого учня; дружня атмосфера на уроці [7].

3. Грамотний розподіл навчального матеріалу; вміле поєднання усіх видів діяльності при викладанні іноземної мови.

4. Творчий підхід; проєктна діяльність, інтегровані уроки.

5. Любов до своєї справи, наполегливість та бажання навчити чомусь новому і корисному здобувачів освіти.

Хороший викладач обов'язково зуміє побудувати своє заняття таким чином, щоб зацікавити усіх здобувачів освіти, налаштувати учнів або студентів на дружню атмосферу, взяти за основу особистісно-орієнтований підхід на своїх заняттях та використовувати сучасні методичні прийоми.

Як уже було з'ясовано, ейдетика – це спосіб вдалого запам'ятовування, де присутня креативність та особисті припущення. Згідно з власним досвідом на своїх заняттях та особистими дослідженнями можна цілком дійти до висновку, що ейдетика посідає особливу роль у сучасній методиці навчання іноземної мови. Почнемо для початку з англійської мови.

Усім нам добре відомо, що правила читання в англійській мові мають дуже багато виключень, ба більше, існує безліч слів, які треба завчати, запам'ятати, не шукаючи в цьому якоїсь логіки. Так, щоб полегшити запам'ятовування рекомендується особистісно-орієнтований підхід у навчанні, а саме порада учням або студентам увімкнути фантазію, асоціації. Наприклад, у англійській мові є слова *thin* та *thick*, різницю між якими досить часто плутають учні-початківці. Достатньо лише запропонувати уявити певний предмет (нехай це буде олівець або ручка) у двох цих пропорціях (тонкий та товстий). У першому слові літер менше, отже, відповідь – тонкий. У слові, де літер більше спадає на думку слово «товстий», а далі вже автоматично відображається картинка товстого олівця або ручки у власній уяві. Цей спосіб найкраще підходить для візуалів. Кінестети можуть запам'ятати відповідні слова та поняття за допомогою рухів та жестів, показати відповідь на собі або сторонньому предметі [9].

Слова або словосполучення, які ми вже колись десь чули, скоріше за все, залишаться у пам'яті одразу після з'ясування перекладу. Наприклад, слово *vanish*, що у перекладі з англійської мови означає – зникати, пропадати. Більшість людей асоціює *vanish* з торговою маркою плямовивідника та відбілювача. Після перекладу студенту або учню одразу стане зрозуміло чому саме так її назвав виробник, а нове англійське слово закарбується назавжди у пам'яті. Помітні результати дослідження блискуче доводять,

що навчання за допомогою ейдетики стає цікавішим та яскравішим, оскільки людина завжди прагне займатись тим, що в неї гарно виходить і тим, що викликає бажання та стремління щось робити.

Німецька мова вважається однією з найскладніших серед мов Європи. Непроста граматики, довжелезні слова, які нагадують уже сказане речення, незвичне для вуха звучання – це все про німецьку мову. Тим не менш, багато мовознавців знаходять неабияку схожість німецької мови з англійською. Ейдетика на уроках з німецької мови не просто корисна, а часом навіть необхідна.

Візьмемо для прикладу назви квітів. Досвідчений викладач завжди прагне побудувати легкий та ненапружений діалог зі своїми учнями. Ставлячи питання до аудиторії, необхідно дотримуватися творчого підходу та дозволяти учням «вимикати» логічне мислення й раціональність, тим самим нашоухуючи учнів на висловлювання власних думок за допомогою своєї уяви. Наприклад, учні знають такі слова як «сонце» та «квітка». Навіть якщо учень або студент забув або не знає як сказати слово «соняшник» (сонячна квітка), він може увімкнути фантазію та скласти ці два слова в одне. Таким чином, ми додали до слова «*die Sonne*» слово «*die Blume*» і отримали разом «*die Sonnenblume*», що і є правильним перекладом слова «соняшник» [4]. Тут уже в нас спрацьовує ненав'язливий прийом ейдетики, котрий виконує одночасно три дії – покращує пам'ять, формує та розвиває фантазію, сприяє якісному запам'ятовуванню лексичних одиниць.

Німецька граматики вимагає дотримання усіх встановлених правил та потребує посидючості й ретельного вивчення базових знань. Зазвичай, труднощі у багатьох виникають ще при вивченні відмінків, адже для цього необхідно не лише знати рід іменника, а й пам'ятати його відмінювання. Справа у тому, що артикль *der* змінюється у середньому та чоловічому родах давального відмінку *Dativ* на *dem*. Буква *m* завжди має спільне з давальним відмінком німецької мови [8].

Окрім цього, прийменники німецької мови мають декілька правил щодо вживання того чи іншого прийменника у парі з певним відмінком. Таким чином, прийменник *mit* (з) завжди передбачає після себе *Dativ*. Достатнім буде знати основи граматики та зміну роду іменника згідно з тим чи іншим відмінком. Слово *mit* починається з букви *m*, яка є характерною для *Dativ* (*dem* утворене з *der* у чоловічому та середньому роді). Так, в учня вже не виникатимуть труднощі з цим прийменником, адже все можна вивчити асоціативно, методом наочності та за допомогою побудови логічних зв'язків та власної уяви.

Як бачимо, застосування прийомів ейдетики відіграє неабияку роль у сучасній методиці та є доцільним у вивченні будь-якого предмета. Ейдетика, насправді, може принести користь будь-якій людині при нагоді чи потребі щось запам'ятати або вивчити.

Для вивчення французької мови підходи ейдетики є не менш актуальними, зокрема через складність її фонетики та орфографії. Дуже часто невідповідність між графічною формою та звучанням викликає ряд труднощів, особливо на самому початку знайомства з іноземною мовою. Як наслідок, звичні методи навчання не завжди дають бажаний результат. У цьому контексті прийоми ейдетики дозволяють

перетворювати абстрактні звуки та правила на стійкі образи, що полегшує запам'ятовування фонетичного матеріалу. Французькі вчені Теодюль Рібо [6] та Альфред Біне [4] заклали основи наукового вивчення уяви та пам'яті, що безпосередньо використовується у навчанні іноземній мові. Запропоновані цими вченими вправи залишаються дієвими і в сучасному навчанні. Вони побудовані на принципі активізації слухових, зорових та рухових образів. Завдяки таким вправам швидше формується правильна вимова, ритм та мелодика мови.

Звук [y] → «напружена усмішка», «вузька трубка»

Звук [u] → звук «глибокий і темний»

Назальні звуки → «звуки через маску», «назальна вібрація»

Саме носові звуки створюють дуже часто проблеми, оскільки їх немає в українській мові, і наш артикуляційний апарат не пристосований до їх швидкого відтворення.

Як правило виникають труднощі зі ще одним французьким звуком, а саме звуком [r], тому що його артикуляція не має аналогів в рідній мові. Щоб подолати цей бар'єр, учням пропонують уявляти цей звук, як рикання лева або як роботу двигуна, що знаходиться в горлі.

Грамотичні явища французької мови, а саме ті, що не мають прямих відповідників в українській мові, також створюють значні труднощі при вивченні. Це стосується перш за все використання артиклів, дієслівних часів, наприклад, *passé composé* та *imparfait*, часів умовного способу *conditionnel présent* та *conditionnel passé*.

Порівняння минулих часів у французькій мові з театром виявилось надзвичайно ефективним для розуміння вживання *passé composé* та *imparfait*, коли дія в *passé composé* порівнюється з грою акторів, а дія в *imparfait* нагадує декорації та фон спектаклю.

Для розрізнення *conditionnel présent* та *conditionnel passé* можна використовувати візуальні коди та жести з рухами, що неабияк стане у нагоді під час вивчення мови кінестетам. Щоб позначити дію в *conditionnel présent*, здійснюємо рух вперед, протягуючи руки, що позначає можливість дії. Рух назад означає вживання *conditionnel passé*, тобто дія могла б статися в минулому і не сталася, а зараз чи в майбутньому вона вже неможлива.

Як показують наведені приклади, використання ейдетичних образів покращує процес запам'ятовування завдяки формуванню стійких асоціативних зв'язків. Але при цьому слід враховувати індивідуальні особливості, вік та рівень підготовки тих, хто навчається. Для молодшої категорії учнів слід використовувати ігрові та візуальні елементи, для підлітків більше підійдуть емоційно-забарвлені образи, а для дорослої аудиторії краще створювати асоціації, пов'язані з особистим та професійним досвідом.

Завдання викладача полягає у вдалому використанні методів та в диференційованому підході з метою забезпечення ефективної роботи без перевантаження пам'яті.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, вдалось дослідити та виділити важливий і помітний ефект застосування ейдетики на заняттях з іноземної мови. Так, впровадження ейдетичних прийомів, їхній вплив, пошук

творчого підходу та різні види вправ для тренування зорової пам'яті позитивно впливають на запам'ятовування іноземних слів та граматичних правил. Кожен викладач здатен знайти ті чи інші асоціації (що є фундаментом засвоєння матеріалу у ейдетиці) до певної теми вивчення, щоб забезпечити комфорт при вивченні іноземної мови, зацікавити свою аудиторію. Перспективи подальших досліджень визначатимуться готовністю та бажанням сучасних викладачів знаходити підхід до кожного свого учня, використовувати власну методику на заняттях, а також просвітлювати сучасну педагогіку і психологію самостійними дослідженнями і ділитися своїми враженнями з іншими методистами.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антошук С. В. Знайомтесь, ваша пам'ять : швидка педагогічна допомога від Української школи ейдетики. Київ : Вирій. 2009. 192 с.
2. Антошук С. В. Швидка педагогічна допомога від «Української школи ейдетики» : 8 уроків з техніки ефективного запам'ятовування будь-якої інформації. Вінниця : [б. в.]. 2002.
3. Беседіна А. Вплив методів і завдань ейдетики на розвиток особистості учня. *Рідна школа*. 2009. № 2–3. С. 61–62.
4. Біне А. Розумова втома = La fatigue intellectuelle. Paris : Schleicher frères, 1898. 338 с.
5. Лісова О. О. Ейдетика як метод розвитку пам'яті та підвищення грамотності учнів на уроках німецької мови : методичний посібник. Полтава : Полтавський професійний ліцей. 2017. 18 с.
6. Рыбо Т. Психология почуттів : у 2 ч. Житомир : Електро-друкарня С. А. Синькевича, [рік видання не вказано]. 308 с.
7. Сокольников О., Калачикова О. Весела ейдетика : робочий зошит для дітей 4–5 років. Київ : [б. в.], 2020. 80 с.
8. Уліщенко В. В. Метод ейдетики в інтерсуб'єктному навчанні української літератури. *Рідна школа*. 2011. № 7. С. 33–37.
9. Jaensch E. R. Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. Leipzig : Barth. 1927.
10. Jaensch E. R. Eidetic Imagery and Typological Methods of Investigation. Translated from German by Oscar Oeser. London : Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. 1930. 136 p.

REFERENCES

1. Antoshchuk, Ye. V. (2009). Znaiomtes, vasha pamiat : shvydka pedahohichna dopomoha vid Ukrainskoi shkoly eidetyky [Know, your memory: Swedish pedagogical assistance in the Ukrainian school of education]. Kyiv : Vyrii. 192 s. [in Ukrainian]
2. Antoshchuk, Ye. V. (2002). Shvydka pedahohichna dopomoha vid «Ukrainskoi shkoly eidetyky» : 8 urokov z tekhniky efektyvnoho zapamiatovuvannia bud-yakoi informatsii [Shvidka pedagogical assistance from the "Ukrainian School of Eidetics": 8 lessons on techniques for effective memorization of any information]. Vinnytsia : [b. v.]. [in Ukrainian]
3. Besedina, A. (2009). Vplyv metodiv i zavdan eidetyky na rozvytok osobystosti uchnia [The infusion of methods and the command of ethics for the development of the special features of education]. *Ridna shkola*. № 2–3. S. 61–62. [in Ukrainian]
4. Bine, A. (1898). Rozumova vtoma = La fatigue intellectuelle [Rozumova vtoma = La fatigue intellectuelle]. Paris: Schleicher freres. 338 s. [in Ukrainian]

5. Lisova, O. O. (2017). Eidetyka yak metod rozvytku pamiaty ta pidvyshchennia hramotnosti uchniv na urokakh nimetskoj movy : metodychny posibnyk [Eidetics as a method for developing memory and improving students' literacy in German language lessons: a methodological handbook]. Poltava : Poltavskyi profesiynyi litsei. 18 s. [in Ukrainian]

6. Rybo T. Psykholohiia pochuttiv : u 2 ch [Psychology of feelings: at 2 hours] \Zhytomyr : Elektro-drukarnia Ye. A. Synkevycha, [rik vydannia ne vказano]. 308 s. [in Ukrainian]

7. Sokolnykova, O., Kalachykova, O. (2020). Vesela eidetyka : robochy zoshyt dlia ditei 4–5 rokiv [Fun eidetika: a worker sews for children 4–5 years old]. Kyiv : [b. v.]. 80 s. [in Ukrainian]

8. Ulishchenko, V. V. (2011). Metod eidetyky v intersubiektnomu navchanni ukrainskoi literatury [Method of eidetics in the intersubjective science of Ukrainian literature]. *Ridna shkola*. № 7. S. 33–37. [in Ukrainian]

9. Jaensch, E. R. (1927). Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. Leipzig : Barth. [in English]

10. Jaensch, E. R. (1930). Eidetic Imagery and Typological Methods of Investigation. Translated from German by Oscar Oeser. London : Kegan Paul, Trench, Trübner & Co. 136 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОЗЮБЕНКО Олександра – співробітник кафедри східної і слов'янської філології Київського національного лінгвістичного університету.

Наукові інтереси: методика використання ейдетики на заняттях з іноземної мови та її специфіка застосування.

ФЕДОРЕНКО Людмила – викладач кафедри спеціальної мовної підготовки Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: методика використання ейдетики на заняттях з іноземної мови та специфіка її застосування.

ПАНИНА Оксана – викладач кафедри спеціальної мовної підготовки Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукові інтереси: методика використання ейдетики на заняттях з іноземної мови та її специфіка застосування.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOZIUBENKO Oleksandra – Employee of the Department of Oriental and Slavic Philology of the Kyiv National Linguistic University.

Scientific interests: the methodology of applying eidetics in foreign language teaching and the specific features of its implementation.

PANINA Oksana – Lecturer of the Department of Military Translation and Special Language Training of the Taras Shevchenko Kyiv National University.

Scientific interests: the methodology of applying eidetics in foreign language teaching and the specific features of its implementation.

FEDORENKO Liudmyla – Lecturer of the Department of Military Translation and Special Language Training of the Taras Shevchenko Kyiv National University.

Scientific interests: the methodology of applying eidetics in foreign language teaching and the specific features of its implementation.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 17.03.2026 р.

УДК 349.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-200-204

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КРАМАРЕНКО Аліна –

викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки

Донецького державного університету внутрішніх справ

ORCID: <https://0009-0004-2845-2225>

e-mail: alina.123.kramarenko@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.edu

КОРЕНКОВ Олександр –

старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки

Донецького державного університету внутрішніх справ

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0603-3320>

e-mail: a_korenkov89@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРАВООХОРОННОЇ СФЕРИ ДО ВОГНЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ДОМЕДИЧНОГО РЕАГУВАННЯ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито проблему визначення та обґрунтування педагогічних умов формування готовності фахівців правоохоронної сфери до вогневої діяльності та домедичного реагування засобами фізичної підготовки. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки правоохоронців, які повинні володіти не лише нормативно-правовими знаннями, а й здатністю діяти ефективно в умовах підвищеного психофізичного навантаження, дефіциту часу та потенційної загрози життю і здоров'ю. Обґрунтовано, що фізична підготовка виступає функціональною основою забезпечення якості вогневої діяльності та стабільності домедичних дій у кризових ситуаціях.

У процесі дослідження проаналізовано наукові підходи до організації фізичної, вогневої та домедичної підготовки у системі професійної освіти, визначено їх взаємозв'язок і прикладне значення. Доведено, що ефективність вогневої діяльності та здатність до надання домедичної допомоги безпосередньо залежать від рівня функціональної витривалості, координаційних здібностей і стресостійкості, сформованих у процесі фізичної підготовки.

Окреслено педагогічні умови, що забезпечують формування готовності до вогневої діяльності та домедичного реагування: міждисциплінарна інтеграція навчальних модулів, сценарне моделювання службових ситуацій, поєднання фізичних навантажень із відпрацюванням алгоритмів вогневих і домедичних дій, а також поетапність і системність освітнього процесу. Наголошено, що реалізація зазначених умов сприяє підвищенню практичної спрямованості підготовки та формуванню стійкої професійної готовності до дій у складних та екстремальних умовах.

Ключові слова: фізична підготовка, вогнева діяльність, домедичне реагування, педагогічні умови, професійна освіта, правоохоронна сфера, готовність до діяльності.

KRAMARENKO Alina –

Lecturer at the Department of Special Physical Training

of Donetsk State University of Internal Affairs

ORCID: <https://0009-0004-2845-2225>

e-mail: alina.123.kramarenko@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.edu

KORENKOV Oleksandr –

senior lecturer at the Department of Special Physical Training

Donetsk State University of Internal Affairs

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0603-3320>

e-mail: a_korenkov89@ukr.net

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE READINESS OF LAW ENFORCEMENT PROFESSIONALS FOR FIREARMS ACTIVITY AND PRE-MEDICAL RESPONSE BY MEANS OF PHYSICAL TRAINING

The article addresses the problem of defining and substantiating the pedagogical conditions for forming the readiness of law enforcement professionals for firearms activity and pre-medical response through physical training. The relevance of the study is modern requirements for professional training of law enforcement personnel, who must possess not only means normative legal knowledge but also the ability to act effectively under conditions of increased psychophysical stress, time constraints, and potential threats to life and health. It is substantiated that physical training serves as a functional basis for ensuring the quality of firearms activity and the stability of pre-medical actions in crisis situations.

The research analyzes scientific approaches to the organization of physical, firearms, and pre-medical training within the system of professional education and identifies their interrelation and applied significance. It is proven that the effectiveness of firearms activity and the ability to provide pre-medical assistance directly depend on the level of functional endurance, coordination abilities, and stress resistance developed through physical training.

The pedagogical conditions that ensure the formation of readiness for firearms activity and pre-medical response are outlined, including interdisciplinary integration of training modules, scenario-based modeling of service situations, combination of physical loads with the practice of firearms and pre-medical algorithms, as well as the phased and systematic organization of the educational process. It is emphasized that the implementation of these conditions enhances the practical orientation of training and contributes to the formation of sustainable professional readiness to act in complex and extreme situations.

Key words: physical training, firearms activity, pre-medical response, pedagogical conditions, professional education, law enforcement sphere, readiness for activity.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні умови функціонування правоохоронної сфери характеризуються зростанням кількості кризових ситуацій, що супроводжуються підвищеним рівнем небезпеки, динамічністю подій та непередбачуваністю розвитку обстановки. Виконання службових завдань дедалі частіше відбувається в умовах дефіциту часу, психоемоційного напруження та значного фізичного навантаження. За таких обставин фахівці правоохоронної сфери повинні бути здатними одночасно приймати правомірні рішення, ефективно застосовувати вогнепальну зброю у межах законодавства та надавати домедичну допомогу постраждалим.

Практика свідчить, що навіть за належного рівня теоретичної підготовки труднощі виникають у процесі реалізації набутих знань у складних умовах службової діяльності. Зокрема, застосування зброї або виконання алгоритмів домедичного реагування після інтенсивного фізичного навантаження суттєво відрізняється від дій у стандартних навчальних умовах. Підвищення частоти серцевих скорочень, порушення координації рухів, вплив стресових чинників безпосередньо позначаються на точності вогневих дій та якості надання допомоги.

У цьому контексті фізична підготовка набуває системоутворювального значення, оскільки саме вона забезпечує функціональну основу для стабільного виконання вогневих та домедичних завдань. Водночас у практиці професійної освіти нерідко зберігається фрагментарний підхід, за якого фізична, вогнева та домедична підготовка реалізуються ізольовано одна від одної. Така організація навчального процесу не дозволяє сформувати цілісну готовність до діяльності в умовах реального навантаження.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю визначення педагогічних умов, які забезпечують інтеграцію фізичної підготовки з формуванням навичок вогневої діяльності та домедичного реагування. Саме науково обґрунтоване поєднання цих складових у межах освітнього процесу створює передумови для підготовки фахівців, здатних діяти впевнено, безпечно та результативно у складних і потенційно небезпечних ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останніми роками в наукових дослідженнях акцен-

тується увага на необхідності системної підготовки представників сектору безпеки як перших реагувальників. Зокрема, доведено, що якість виконання серцево-легеневої реанімації суттєво залежить від рівня фізичної підготовленості та регулярності тренувань [1; 2]. Дослідники підкреслюють, що фізична втома здатна негативно впливати на глибину та частоту компресій грудної клітки, що обґрунтовує потребу поєднання фізичних навантажень із відпрацюванням алгоритмів домедичної допомоги.

У роботі R. Barcala-Furelos та співавторів встановлено, що попереднє фізичне навантаження знижує якість виконання СЛР, що є важливим аргументом на користь інтегрованого тренування в умовах, наближених до реальних [1]. Подібні висновки щодо необхідності структурованої підготовки для підтримання стабільності навичок реанімації у поліцейських наведено в дослідженні В.-J. Cho та С.-R. Kim [2].

Водночас у вітчизняній науковій літературі наголошується на необхідності модернізації вогневої підготовки з урахуванням реальних умов служби та підвищених ризиків [3]. Автори підкреслюють, що ефективність вогневої діяльності безпосередньо пов'язана з рівнем функціональної витривалості, координаційних здібностей та психофізичної стійкості.

Окремі дослідження у сфері тактико-спеціальної підготовки також доводять, що фрагментарне навчання не забезпечує належної готовності до комплексних дій у кризових ситуаціях, а тому потребує інтеграції фізичних, вогневих та прикладних компонентів [4; 5].

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов формування готовності фахівців правоохоронної сфери до вогневої діяльності та домедичного реагування засобами фізичної підготовки, а також з'ясування ролі функціональної підготовленості у забезпеченні стабільності професійних дій в умовах підвищеного психофізичного навантаження.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

- проаналізувати сучасні наукові підходи до організації фізичної, вогневої та домедичної підготовки у системі професійної освіти;
- визначити взаємозв'язок рівня фізичної підготовленості з ефективністю вогневої діяльності та

якістю домедичного реагування;

- окреслити педагогічні умови інтеграції фізичних навантажень із відпрацюванням вогневих і домедичних алгоритмів;

- обґрунтувати організаційно-методичні засади побудови навчального процесу, спрямованого на формування стійкої професійної готовності до дій у кризових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування готовності фахівців правоохоронної сфери до вогневої діяльності та домедичного реагування не може розглядатися як сукупність ізольованих навчальних модулів. У реальних умовах виконання службових завдань ці види діяльності тісно переплітаються та реалізуються на фоні значного фізичного й психоемоційного навантаження. Саме тому фізична підготовка виступає не додатковим компонентом, а функціональною основою професійної стійкості та результативності дій.

Аналіз наукових джерел підтверджує, що фізична втома безпосередньо впливає на якість критичних дій. Зокрема, у дослідженні R. Barcala-Furelos та співавторів встановлено зниження якості виконання серцево-легеневої реанімації після попереднього фізичного навантаження [1]. Це означає, що навіть за належного засвоєння алгоритму СЛР у стандартних умовах результат може суттєво погіршуватися в ситуації реального стресу та втоми. Подібні висновки щодо необхідності систематичного та структурованого навчання для підтримання навичок домедичної допомоги наведено В.-J. Cho та S.-R. Kim, які довели, що рівень ефективності реанімаційних дій прямо залежить від регулярності тренувань і фізичної підготовленості виконавця [2].

У контексті вогневої діяльності проблема набуває не меншої актуальності. Сучасні вимоги до правоохоронців передбачають здатність застосовувати вогнепальну зброю правомірно, безпечно та результативно. Однак у практиці підготовки нерідко домінує статичний формат відпрацювання стрільби, що не враховує впливу підвищеної частоти серцевих скорочень, порушення дихального ритму та зниження дрібної моторики під дією стресу. Дослідження у сфері модернізації вогневої підготовки наголошують на необхідності наближення навчальних умов до реального службового середовища [3]. Саме тому фізична підготовка повинна інтегруватися з вогневими вправами з урахуванням функціонального стану організму.

Фізична підготовленість визначає здатність фахівця підтримувати стабільність позиції під час стрільби, контролювати м'язову напругу, швидко відновлюватися між епізодами активності. Недостатній рівень витривалості або силової підготовки може призводити до тремору, зниження точності прицілювання та помилок у прийнятті рішень. У зв'язку з цим педагогічні умови формування готовності повинні передбачати поетапне поєднання функціональних навантажень із відпрацюванням вогневих алгоритмів.

Водночас застосування зброї у реальній обстановці часто супроводжується необхідністю подальшого домедичного реагування. У ситуаціях поранення, масових інцидентів або техногенних аварій правоохоронець може опинитися в ролі першого надавача допомоги. Саме тому навчання алгоритмам домедичного реагування має здійснюватися не

ізолювано, а в умовах, що відтворюють фізичне й психологічне навантаження. Як зазначено в роботах, присвячених підготовці поліцейських до дій у складних умовах, фрагментарність навчання знижує прикладну ефективність сформованих навичок [4; 5].

Формування готовності до вогневої діяльності та домедичного реагування потребує створення спеціально організованого освітнього середовища, у межах якого фізична підготовка виконує функцію функціональної основи професійних дій. Узагальнення результатів досліджень [1–5] дає підстави виокремити комплекс взаємопов'язаних педагогічних умов.

1. Міждисциплінарна інтеграція змісту підготовки

Першочерговою умовою є інтеграція фізичної, вогневої та домедичної підготовки на змістовому рівні. Йдеться не про механічне поєднання різних занять у розкладі, а про цілеспрямоване проектування навчальних модулів, у межах яких фізичне навантаження передуює або супроводжує виконання вогневих і домедичних алгоритмів.

Дослідження впливу фізичної втоми на якість СЛР [1] демонструють, що ізольоване навчання в умовах фізичного спокою не відображає реальної службової обстановки. Аналогічно модернізація вогневої підготовки потребує врахування фізіологічних чинників [3]. Отже, зміст дисциплін має будуватися на принципі функціональної взаємозумовленості: фізична витривалість → стабільність моторики → точність стрільби → здатність виконувати домедичні маніпуляції.

2. Сценарне моделювання професійних ситуацій

Наступною умовою є використання сценарного моделювання, що дозволяє відтворювати типові кризові ситуації з поєднанням фізичного навантаження, вогневих дій та домедичного реагування.

Сценарність забезпечує:

- формування алгоритмічного мислення;
- розвиток навичок прийняття рішень у дефіциті часу;
- узгодження рухових і когнітивних процесів;
- психологічну адаптацію до стресових чинників.

З урахуванням даних [4; 5], саме відтворення комплексних умов сприяє перенесенню навчальних результатів у реальну практику. Сценарії повинні поступово ускладнюватися: від одноетапних вправ до багатофазних ситуацій із чергуванням активних дій і стабілізаційних процедур.

3. Регламентоване функціональне навантаження

Особливої уваги потребує методично обґрунтоване використання фізичного навантаження як педагогічного засобу. Йдеться про цілеспрямоване підвищення частоти серцевих скорочень до певного рівня перед виконанням вогневих або домедичних завдань.

Наукові дані [1; 2] свідчать, що втома впливає на точність рухів і якість компресій. Водночас систематичне тренування в умовах контрольованого навантаження підвищує стійкість до цих чинників. Таким чином, фізичне навантаження виступає не лише засобом розвитку витривалості, а й педагогічним інструментом формування функціональної адаптації.

Важливо дотримуватися принципів:

- поступового ускладнення;
- варіативності інтенсивності;
- обов'язкового відновлення;
- безпеки виконання.

4. Поетапність і системність освітнього процесу

Формування готовності не є одномоментним результатом окремих занять. Воно передбачає логічну послідовність етапів:

1. Формування базових фізичних якостей (витривалість, сила, координація).
2. Засвоєння техніки вогневих і домедичних дій у стандартних умовах.
3. Інтеграція технічних навичок із функціональним навантаженням.
4. Виконання комплексних сценаріїв.
5. Контроль і корекція результатів.

Такий підхід забезпечує поступовий перехід від навчальної до професійно наближеної діяльності.

5. Розвиток стресостійкості та когнітивної стабільності

Готовність до вогневої діяльності та домедичного реагування має психофізичну природу. Під час виконання складних завдань відбувається одночасна мобілізація моторних, сенсорних і когнітивних ресурсів. Тому педагогічний процес повинен передбачати формування:

- здатності зберігати концентрацію;
- контролю дихання;
- швидкої оцінки обстановки;
- саморегуляції.

Поєднання фізичних вправ із завданнями на точність і алгоритмічність дозволяє формувати інтегровану психофізичну готовність.

6. Об'єктивний контроль результатів

Необхідною умовою є використання об'єктивних критеріїв оцінювання:

- точність і швидкість стрільби;
- стабільність показників після навантаження;
- якість виконання компресій (глибина, частота);
- час виконання алгоритму.

Зворотний зв'язок дозволяє коригувати навчальний процес і підвищувати мотивацію до самовдосконалення.

7. Практична спрямованість та професійна релевантність

Освітній процес має бути максимально наближеним до реального службового контексту. Це означає використання:

- засобів індивідуального захисту;
- імітаційних засобів;
- реального спорядження;
- часових обмежень;
- командної взаємодії.

Саме така організація дозволяє сформувати стійку готовність до діяльності, а не лише навчальну компетентність.

Таким чином, педагогічні умови формування готовності фахівців правоохоронної сфери до вогневої діяльності та домедичного реагування засобами фізичної підготовки мають системний характер і включають змістову інтеграцію, сценарне моделювання, регламентоване функціональне навантаження, поетапність, розвиток стресостійкості та об'єктивний контроль результатів. Їх реалізація забезпечує формування не лише технічних навичок, а й

функціональної стійкості та психофізичної готовності до дій у складних і потенційно небезпечних умовах.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений аналіз наукових джерел і узагальнення практичних підходів до організації освітнього процесу дають підстави стверджувати, що формування готовності фахівців правоохоронної сфери до вогневої діяльності та домедичного реагування неможливе без цілеспрямованого використання засобів фізичної підготовки як функціональної основи професійної стійкості. Встановлено, що ефективність стрільби та якість виконання домедичних алгоритмів значною мірою залежать від рівня функціональної витривалості, координаційних здібностей і здатності діяти в умовах підвищеного психофізичного навантаження.

Доведено, що ізольоване викладання фізичної, вогневої та домедичної підготовки не забезпечує формування цілісної готовності до професійної діяльності в кризових ситуаціях. Педагогічно обґрунтованими умовами підвищення ефективності підготовки є міждисциплінарна інтеграція навчального змісту, сценарне моделювання професійних ситуацій, регламентоване функціональне навантаження перед виконанням спеціалізованих дій, поетапність формування навичок, розвиток стресостійкості та застосування об'єктивних критеріїв оцінювання результатів. Реалізація зазначених умов сприяє підвищенню практичної спрямованості освітнього процесу та забезпечує формування стабільної професійної готовності до діяльності в умовах ризику.

Отже, фізична підготовка у структурі професійної освіти виконує не лише розвивальну, а й інтегративну функцію, забезпечуючи функціональну основу для якісного виконання вогневих і домедичних дій. Її цілеспрямоване поєднання з іншими складовими підготовки відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців правоохоронної сфери та сприяє підвищенню рівня безпеки й ефективності професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок доцільно пов'язувати з емпіричним дослідженням впливу різних режимів фізичного навантаження на точність вогневих дій та якість домедичного реагування, розробленням критеріїв оцінювання інтегрованої професійної готовності, а також удосконаленням методичних рекомендацій щодо впровадження комплексних навчальних модулів у системі професійної освіти. Окремого вивчення потребує проблема формування стресостійкості та когнітивної стабільності під час виконання вогневих і домедичних завдань в умовах наближених до реальних кризових ситуацій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ochoa F. J., Ramalle-Gómara E., Lisa V., Saralegui I. The effect of rescuer fatigue on the quality of chest compressions. *Resuscitation*. 1998. Vol. 37(3). P. 149–152. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0300-9572\(98\)00057-4](https://doi.org/10.1016/S0300-9572(98)00057-4)
2. Hightower D., Thomas S. H., Stone C. K., Dunn K., March J. A. Decay in quality of closed-chest compressions over time. *Annals of Emergency Medicine*. 1995. Vol. 26(3). P. 300–303. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0196-0644\(95\)70076-5](https://doi.org/10.1016/S0196-0644(95)70076-5)
3. Yavtushenko V. O., Korchahin M. V., Kozlov D. M., Morokhovskiy M. L., Koplik O. M., Kholodniak M. Yu. The influence of physical, psychological and tactical training of a shooter on the effectiveness of shooting with small arms. *Current Issues and Prospects for the Development of Scientific Research: Proceedings of the 8th International Scientific and Practical*

Conference. Orleans. 2023. P. 580–595. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.11.2023.060>

4. Гіденко Є. С. Підготовка працівників поліції в тактично-складовій діяльності при екстремальних ситуаціях. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2022. № 8. С. 474–477. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-8/108>

5. Глян Т. Д., Зеленьський Є. С. Принципи та методика проведення занять з вогневої підготовки для працівників поліції, які несуть службу на деокупованих територіях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право»*. 2024. Вип. 85. Ч. 2. С. 276–281. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.2.40>

6. Karpenko O. M., Korolov A. V., Chernolutskiy D. V. Taktyko-spetsialna pidhotovka politseiskykh do vykorystannia pidruchnykh zasobiv. *Ukrainska politseistyka: teoriia, zakonodavstvo, praktyka*. 2025. № 2(14). P. 84–89. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-9261-2025-2-14-15>

REFERENCES

1. Ochoa, F. J., Ramalle-Gómara, E., Lisa V., Saralegui, I. (1998). The effect of rescuer fatigue on the quality of chest compressions. *Resuscitation*. Vol. 37(3). P. 149–152. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0300-9572\(98\)00057-4](https://doi.org/10.1016/S0300-9572(98)00057-4)

2. Hightower, D., Thomas, S. H., Stone, C. K., Dunn, K., March, J. A. (1995). Decay in quality of closed-chest compressions over time. *Annals of Emergency Medicine*. Vol. 26(3). P. 300–303. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0196-0644\(95\)70076-5](https://doi.org/10.1016/S0196-0644(95)70076-5)

3. Yavtushenko, V. O., Korchahin, M. V., Kozlov, D. M., Morokhovskiy, M. L., Koplik, O. M., Kholodniak, M. Yu. (2023). The influence of physical, psychological and tactical training of a shooter on the effectiveness of shooting with small arms. *Current Issues and Prospects for the Development of Scientific Research: Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference*. Orleans. P. 580–595. DOI: <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.11.2023.060>

4. Hidenko, Ye. S. (2022). Pidhotovka pratsivnykiv politzii v taktychno-skladovii diialnosti pry ekstremalnykh sytuatsiakh [Training of police officers in tactical component activity in extreme situations]. *Yurydychnyi naukovi elektronnyi zhurnal*. № 8. S. 474–477. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0374/2022-8/108> [in Ukrainian]

5. Hlian, T. D., Zelenskiy, Ye. S. (2024). Pryntsypy ta metodyka provedennia zaniat z vohnevoi pidhotovky dlia pratsivnykiv politzii, yaki nesut sluzhbu na deokupovanykh terytoriiakh [Principles and methods of conducting firearms training for police officers serving in de-occupied territories]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seria "Pravo"*. Issue 85. Part 2. P. 276–281. DOI: <https://doi.org/10.24144/2307-3322.2024.85.2.40> [in Ukrainian]

6. Karpenko, O. M., Korolov, A. V., Chernolutskiy, D. V. (2025). Taktyko-spetsialna pidhotovka politseiskykh do vykorystannia pidruchnykh zasobiv [Tactical and special training of police officers in the use of improvised means]. *Ukrainska politseistyka: teoriia, zakonodavstvo, praktyka*. № 2(14). P. 84–89. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-9261-2025-2-14-15> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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.

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.

КОРЕНКОВ Олександр – 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.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KRAMARENKO Alina – Lecturer at the Department of Special Physical Training of 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.

KORENKOV Oleksandr – 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.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 13.03.2026 р.

УДК: 378.147:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-204-211

КУЗЬМЕНКО Оксана –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, журналістики
та міжкультурних комунікацій
Східноукраїнського національного університету
імені Володимира Даля
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8625-7936>
e-mail: Ok228b@ukr.net

ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті досліджується проблема формування готовності викладачів закладів вищої освіти до застосування SMART-технологій у професійній діяльності в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Актуальність теми зумовлена зростанням вимог до якості вищої освіти, необхідністю інтеграції цифрових інструментів у навчальний процес та зміною ролі викладача, який виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором, тьютором і організатором інноваційного освітнього середовища. Проблематика дослідження пов'язана з недостатнім рівнем сформованості цифрових і методичних компетентностей педагогів, фрагментарністю впровадження SMART-технологій та відсутністю цілісних моделей підготовки викладачів до їх ефективного використання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності поняття «готовність викладача до застосування SMART-технологій», визначення її структури, а також розроблення структурно-функціональної моделі, яка відображає основні компоненти, критерії та рівні сформованості зазначеної готовності. У межах дослідження уточнено зміст ключових понять, обґрунтовано інтегративний характер готовності як складного особистісного утворення, що поєднує когнітивний, мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Узагальнені результати дослідження полягають у розробленні авторської структурно-функціональної моделі готовності викладачів до застосування SMART-технологій, яка включає систему взаємопов'язаних компонентів, критеріїв і показників їх сформованості. Запропоновано чотирирівневу характеристику рівнів готовності (базовий, середній, достатній, творчий), що дозволяє здійснювати діагностику та моніторинг професійного розвитку педагогів. Визначено ключові напрями вдосконалення підготовки викладачів, зокрема оновлення змісту освітніх програм, упровадження інноваційних форм підвищення кваліфікації та розвиток цифрових компетентностей. Результати дослідження можуть бути використані в системі післядипломної освіти, при проєктуванні освітніх програм і організації професійного вдосконалення викладачів у закладах вищої освіти.

Ключові слова: SMART-технології, цифровізація освіти, готовність викладача, ІКТ-компетентність, інноваційна педагогічна діяльність, цифрове освітнє середовище.

KUZMENKO Oksana –

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Journalism
and Intercultural Communication
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8625-7936>
e-mail: Ok228b@ukr.net

TEACHERS' READINESS TO IMPLEMENT SMART TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY: A STRUCTURAL-FUNCTIONAL ANALYSIS

The article addresses the issue of forming university teachers' readiness to implement SMART technologies in their professional activity within the context of digital transformation of higher education. The relevance of the study is обусловлена the growing demands for the quality of higher education, the necessity to integrate digital tools into the educational process, and the transformation of the teacher's role from a knowledge transmitter to a facilitator, tutor, and organizer of an innovative learning environment. The research problem is related to the insufficient level of digital and methodological competencies among academic staff, the fragmented implementation of SMART technologies, and the lack of comprehensive models for preparing teachers for their effective use.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the concept of "teachers' readiness to use SMART technologies," to define its structure, and to develop a structural-functional model reflecting its key components, criteria, and levels of formation. The study clarifies the content of core concepts and substantiates the integrative nature of readiness as a complex personal formation that combines cognitive, motivational, and activity-based components.

The generalized results of the research include the development of an author's structural-functional model of teachers' readiness to use SMART technologies, which comprises a system of interrelated components, criteria, and indicators of their formation. A four-level classification of readiness (basic, intermediate, sufficient, and advanced) is proposed, enabling diagnostics and monitoring of teachers' professional development. The study also identifies key directions for improving teacher training, including updating educational program content, implementing innovative forms of professional development, and enhancing digital competencies. The results can be applied in postgraduate education, curriculum design, and the organization of professional development for academic staff in higher education institutions.

Key words: smart technologies, digitalization of education, teacher readiness, ICT competence, innovative pedagogical activity, digital educational environment.

Постановка та обґрунтування актуальної проблеми. У контексті стрімкого розвитку цифрової економіки та цифрового суспільства зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях, здатних ефективно функціонувати в умовах цифровізації. Випускники закладів вищої освіти мають володіти не лише ґрунтовною теоретичною підготовкою, але й інформаційно-технологічною компетентністю, яка включає знання цифрових технологій, навички роботи з ними, а також уміння збирати, аналізувати та інтерпретувати інформацію.

Формування подібних компетентностей вимагає системних змін у професійній підготовці педагогічних працівників, удосконалення механізмів підвищення їхньої кваліфікації, а також трансформації

освітньої системи загалом. Необхідним є впровадження цифрових інструментів навчання, які повинні стати невід'ємною частиною інформаційно-освітнього середовища, доступного кожному здобувачеві освіти.

У 2021 році розпорядженням Кабінету Міністрів України була схвалена Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, яка визначає стратегічні орієнтири цифрової модернізації галузі. Її кінцева мета полягає у використанні цифрових технологій для трансформації освітніх та наукових процесів задля їх спрощення, автоматизації та підвищення зручності для користувачів. Реалізація Концепції передбачає два ключові напрями:

1. Ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі, що реалізується через досягнення таких стратегічних цілей:

- створення доступного й сучасного цифрового освітнього середовища;
- забезпечення цифрової компетентності педагогічних працівників;
- оновлення змісту освіти в галузі ІКТ відповідно до актуальних вимог.

2. Оптимізація процесів управління, регулювання та моніторингу, що включає:

- підвищення прозорості, зручності й ефективності освітніх та наукових послуг і процесів;
- забезпечення доступності та достовірності даних у сфері освіти і науки [6].

Практика модернізації освітньої галузі засвідчує, що ключовим чинником успішності реформ є активна участь педагогів у процесах змін. Якщо викладачі не є суб'єктами освітньої трансформації та не долучаються до впровадження нової практики, то запроваджені зміни втрачають свою ефективність.

На початку 2000-х років у межах реалізації державних програм інформатизації освіти навчальні заклади були забезпечені інтерактивним обладнанням, що мало стати необхідним інструментом діяльності сучасного вчителя. Проте відсутність системного підходу до підготовки педагогів до практичного використання цього обладнання призвела до низької ефективності його впровадження. Значна частина викладачів виявилася недостатньо підготовленою до інтеграції SMART-технологій у навчальний процес.

Це актуалізує потребу у визначенні поняття «готовність викладачів до застосування SMART-технологій», з'ясуванні його сутності, структури та основних характеристик. З початку 2000-х років дана проблематика є предметом активного наукового дослідження. SMART-технології трансформують усі складові освітньої системи – від управління на державному, регіональному та інституційному рівнях до індивідуального освітнього шляху кожного здобувача освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання використання SMART-технологій в освіті досліджувалося такими вченими, як Г. Бабак, Т. Войтович, Г. Генсерук, Л. Голомб, О. Добровіська, О. Карбованець, О. Караманов, Г. Коваль, К. Кишко, Я. Курінний, Ю. Лучко, А. Твердохліб, Т. Сіліна, та ін. Можливості SMART-технологій щодо візуалізації та активізації освітнього процесу були предметом дослідження зарубіжних учених, зокрема К. Левіна, Б. Сомеха, С. Стедмана, С. Кенневелла та Г. Бошама.

Проблема готовності до педагогічної діяльності є предметом дослідження вітчизняних учених у різних аспектах і напрямках, зокрема: ефективні шляхи формування педагогічної готовності (Я. Коломінський, А. Лисенко, П. Лузан, Д. Мазуха, Г. Романова, О. Ярошенко), психологічні чинники готовності до професійної діяльності (Г. Балл, М. Виноградова, В. Дорохіна, Л. Карамушка, В. Моляко, П. Рудик) тощо. Але незважаючи на наявність праць питання формування готовності викладачів до застосування SMART-технологій у професійній діяльності залишається недостатньо дослідженим.

Метою статті є визначення структури, критеріїв та рівнів сформованості готовності викладача до застосування SMART-технологій у професійній

діяльності, а також побудова структурно-функціональної моделі цього феномену.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Запровадження SMART-технологій супроводжується зміною професійної ролі викладача, зокрема зростає значущість функцій моделювання, проєктування та конструювання освітніх систем, процесів і ситуацій.

Таким чином, сучасна система освіти потребує створення інтегрованого інформаційно-освітнього середовища, яке відповідає завданням навчальної, науково-дослідної та методично-організаційної діяльності. Таке середовище повинне забезпечувати високу варіативність, що є передумовою реалізації принципів диференціації освітнього процесу.

Впровадження SMART-технологій в освітню практику вищої школи зумовлює якісні трансформації освітнього середовища та виступає одним із провідних чинників зростання мотивації здобувачів освіти до навчання. Ефективність цього процесу визначається низкою параметрів інформаційно-освітнього середовища, серед яких варто виокремити:

- індивідуалізацію освітньої траєкторії, що забезпечується широкими можливостями адаптації змісту, темпу й формату навчання відповідно до індивідуальних потреб і когнітивних характеристик здобувача освіти;

- оперативний зворотний зв'язок, що реалізується як у межах традиційного аудиторного формату, так і під час самостійної або дистанційної роботи студентів, з використанням цифрових сервісів моніторингу та оцінювання навчальних досягнень;

- відповідність освітніх форматів сучасним запитам студентської молоді, яка орієнтується на візуалізовані, інтерактивні, технологічно насичені способи подання інформації; доцільним у цьому контексті є використання засобів доповненої та віртуальної реальності, симуляцій, освітніх тренажерів, мультимедійних платформ тощо;

- розширення можливостей для комунікації, співпраці та проєктної діяльності на основі хмарних технологій, мобільних застосунків і цифрових інструментів групової роботи, що забезпечують спільне створення знань, реалізацію міждисциплінарних завдань і формування soft-skills.

Таким чином, SMART-технології створюють передумови для зміни освітньої парадигми – від пасивного засвоєння знань до активного їх конструювання, що відповідає принципам студентоцентризму та освіти впродовж життя [3].

Слід зауважити, що використання SMART-технологій у навчальному процесі надає викладачеві широкі можливості щодо інтеграції різноманітної інформації – аудіальної, текстової та візуальної – безпосередньо під час проведення навчального заняття. Перевагою таких засобів є їхня універсальність у зберіганні, обробці та передачі навчального контенту, що підвищує ефективність засвоєння знань здобувачами освіти. Водночас організація освітнього процесу з використанням цифрових інструментів вимагає від педагога не лише технічної обізнаності, а й здатності до педагогічного проєктування. Це, зокрема, передбачає вміння раціонально добирати форми, методи й засоби навчання відповідно до поставлених дидактичних завдань [12].

У контексті впровадження інновацій у сфері освіти особливої актуальності набуває проблема

професійної готовності педагогічних працівників до використання цифрових технологій, зокрема SMART-засобів, у навчальному процесі. Йдеться не лише про технічну спроможність працювати з новими інструментами, а й про усвідомлення викладачем цілей і завдань навчання, а також проєктування відповідної навчально-пізнавальної діяльності студентів.

У зв'язку з цим постають логічні дослідницькі запитання: Чи є сьогодні викладачі ЗВО готовими до реалізації концепції цифрової освіти? Які фактори та умови сприяють формуванню їхньої готовності до використання SMART-технологій у професійній діяльності?

З метою відповіді на ці запитання доцільно звернутися до уточнення дефініції терміну «готовність».

Згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови», термін «готовність» інтерпретується як стан готового, тобто наявність необхідних умов для виконання певної дії, а також як внутрішнє бажання зробити що-небудь, що підкреслює її мотиваційний аспект [1].

У сучасній науковій літературі готовність трактується як вибіркова активність суб'єкта, спрямована на включення до майбутньої діяльності, а також як умова успішного виконання цієї діяльності. Проте, на нашу думку, таке визначення лише частково охоплює суть феномену готовності, оскільки обмежує її розуміння лише як передумову до дії, не враховуючи структурної складності цього поняття та його функціонального наповнення в професійно-педагогічному контексті.

У науковому дискурсі існують різні підходи до трактування феномену «готовність». Зокрема, окремі дослідники розглядають її не лише як передумову, а й як регулятор професійної діяльності [9]. Такий підхід, безперечно, розширює уявлення про функціональне значення готовності, однак залишається фрагментарним, оскільки акцент лише на одній ознаці не дозволяє сформувати цілісного розуміння цього складного багатовимірного поняття.

У межах психологічних досліджень наголошується, що до структури готовності входять дієві знання, а також особистісні характеристики, які забезпечують максимальну ефективність професійної діяльності. З цим можна погодитися, оскільки наявність практично застосовних знань є важливою умовою готовності. Водночас, дієвість знань є лише показником їх якості, що не є ознакою, унікально притаманною лише поняттю готовності. Щодо «властивостей особистості», які забезпечують продуктивність діяльності, варто уточнити їх зміст, оскільки без конкретизації ця теза набуває декларативного характеру.

Близьких за змістом підходів до розуміння готовності дотримується і В. Харагірло, який виокремлює у її структурі мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний [11]. На думку дослідника, готовність не може обмежуватися лише утилітарною підготовкою, що зводиться до накопичення знань і формування окремих умінь, оскільки вона безпосередньо стосується особистості як цілісного явища.

У сучасному науковому дискурсі поняття «готовність» трактується як багатовимірне утворення, що охоплює низку різновидів: функціональну та особистісну, ситуативну та стійку, психологічну та практичну, теоретичну та практичну, загальну та

спеціальну, а також готовність до розумової чи фізичної діяльності тощо. Така багатогранність засвідчує складність і комплексність феномену готовності, що визначає необхідність системного підходу до її вивчення й формування в контексті сучасної освіти.

У низці наукових праць моделювання готовності до професійної діяльності здійснюється на основі виокремлення її складників, зокрема: моральної, професійної та психологічної готовності; ідейно-політичного, професійно-трудового та морального компонентів. Такий підхід свідчить про багатовимірність і багатокomпонентність поняття «готовність» та про різноманіття наукових позицій щодо її структурування.

Особливий інтерес для даного дослідження становить позиція Ю. Рій, який, виходячи з цілісного підходу до структури особистості, сформулював тезу про те, що готовність до продуктивної праці утворюється трьома підпорядкованими групами якостей особистості. Ці групи забезпечують підготовленість до реалізації відповідних функцій: регулятивну, інформаційно-організаційну, конструктивну [8]. Автор наголошує, що структура готовності як складного психічного утворення відповідає структурі та субординації тих функцій, які майбутній фахівець має виконувати в межах своєї професійної діяльності.

Готовність педагога до застосування SMART-технологій доцільно розглядати як складовий елемент його загальної готовності до інноваційної педагогічної діяльності, оскільки SMART-технології за своєю сутністю є інноваційними засобами навчання. У цьому контексті обґрунтовано видається позиція Ю. Лучко, яка вказує на рівень технологічної готовності викладача як на один із визначальних критеріїв його загальної готовності до здійснення інноваційної діяльності в освітньому середовищі [4]. З огляду на це, готовність до використання SMART-технологій постає не лише як окрема професійна якість, а як індикатор інноваційної компетентності сучасного педагога.

Водночас у структурі професійної підготовки педагога варто виокремити теоретичну та практичну готовність, єдність яких визначає загальний рівень професійної компетентності фахівця. При цьому теоретична готовність не зводиться до сукупності засвоєних знань психолого-педагогічного чи спеціального спрямування. Як зазначає В. Староста, знання, що не реалізуються в практичній діяльності викладача, залишаються «мертвим вантажем» і не набувають цінності ні для самого суб'єкта, ні для освітнього процесу загалом.

У цьому контексті доречно погодитися з Т. Ткаченко щодо необхідності аналізу форм вияву теоретичної готовності. Авторка наголошує, що теоретична діяльність педагога виявляється не лише у знаннях, а передусім у вмінні педагогічно мислити, що охоплює такі інтелектуально-рефлексивні компоненти, як аналітичні, прогностичні, проєктивні та рефлексивні вміння [10]. Саме ці здібності формують когнітивну основу для усвідомленого, обґрунтованого використання SMART-технологій у навчальному процесі та забезпечують їх ефективну педагогічну інтеграцію.

Таким чином, готовність до роботи зі SMART-технологіями має міждисциплінарний характер і передбачає наявність відповідних технологічних,

когнітивних та аналітичних умінь, що забезпечують реалізацію інноваційних стратегій у сфері освіти.

Практична готовність викладача виявляється передусім у предметних вміннях, що реалізуються в конкретних педагогічних діях, які можуть бути емпірично зафіксовані та оцінені в процесі освітньої взаємодії. Зокрема, до основних проявів практичної готовності відносять організаторські та комунікативні уміння [5].

Організаторські уміння, що належать до категорії загально-педагогічних, охоплюють кілька функціональних груп:

- мобілізаційні уміння пов'язані із залученням уваги здобувачів освіти, формуванням у них сталого інтересу до навчання, праці та інших видів діяльності, а також із розвитком навичок самостійної навчальної роботи;

- інформаційні уміння включають як передачу навчального матеріалу, так і вміння здобувати, опрацьовувати й дидактично трансформувати інформацію з різних джерел;

- розвиваючі уміння орієнтовані на створення умов для розвитку пізнавальної активності та творчого мислення студентів;

- орієнтаційні уміння спрямовані на формування позитивної навчальної мотивації, інтересу до наукової та професійної діяльності.

Комунікативні уміння викладача охоплюють декілька структурних компонентів: перцептивні уміння, власне уміння спілкування, педагогічну техніку.

У дослідженнях В. Старости структура готовності до педагогічної діяльності викладача аналізується через такі складові, як: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінний [9].

І. Гавриш, у свою чергу, пропонує п'яти-компонентну модель професійної готовності педагога, до складу якої входять: мотиваційний, цільовий,

інформаційний, процесуально-діяльнісний, контроль-но-коригувальний та оцінно-результативний компоненти [2].

На думку Н. Плахотнюк, структура готовності педагога охоплює когнітивний, мотиваційний та діяльнісний компоненти, що взаємодіють як єдина функціональна система професійної діяльності [7].

Таким чином, практична готовність викладача є багаторівневою та інтегрованою характеристикою, яка забезпечує ефективне виконання ним професійних функцій і вимагає розвитку як технічних, так і особистісно-ціннісних характеристик.

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність різних підходів до трактування поняття «готовність педагога» у психолого-педагогічній науці. Проте попри існуючі розбіжності, більшість авторів узгоджено виокремлюють у структурі цього феномену три ключові компоненти: мотиваційний, когнітивний і діяльнісний.

У контексті дослідження проблеми застосування SMART-технологій ми пропонуємо визначати готовність педагога до їх використання як інтегративну властивість особистості, що включає в себе: стійку мотивацію до впровадження цифрових інструментів у навчально-виховний процес; системні знання щодо структури, функціоналу та дидактичних можливостей SMART-технологій; уміння й навички їх ефективного застосування з метою реалізації завдань навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти.

Таким чином, розвиток спонукальної, змістовної та технологічної складових забезпечує формування готовності педагога до застосування SMART-технологій як важливої професійно-особистісної якості. Це визначення узгоджується зі структурою феномену, охоплюючи його ключові компоненти – мотиваційний, когнітивний і діяльнісний (рисунок 1).

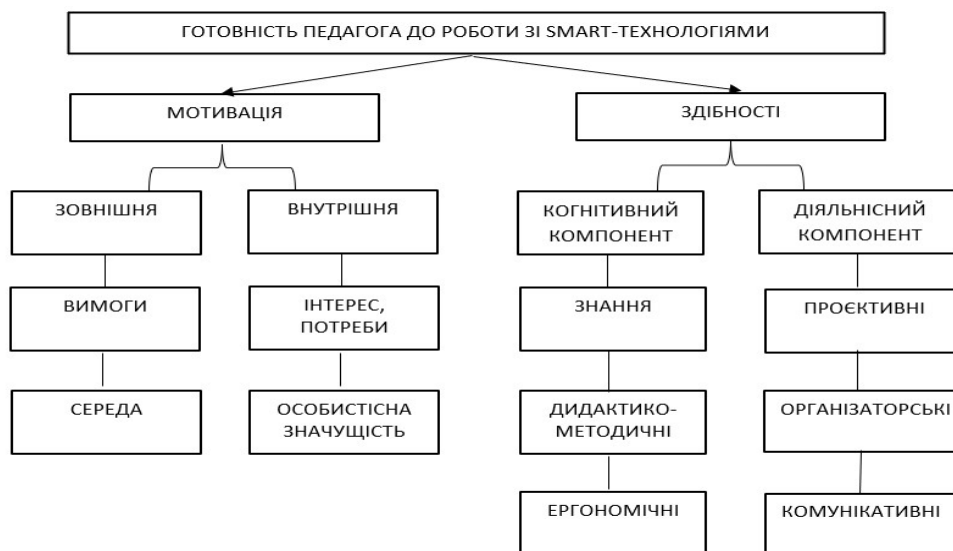


Рисунок 1. Структурно-функціональна модель готовності викладача до застосування smart-технологій

З метою забезпечення ефективного розвитку готовності викладачів до застосування SMART-технологій, доцільним є визначення критеріїв та показників її сформованості, які дозволяють здійснити оцінку відповідного рівня професійної підготовки.

Відповідно до запропонованої структурної моделі, виділено три основні критерії готовності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний (операційний). Кожен із них конкретизується відповідними показниками, що представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Критерії та показники сформованості готовності викладачів до застосування SMART-технологій

Критерій	Компонент	Показники	Рівень сформованості	Характеристика рівня
Мотиваційний	Ставлення до технологій	Бажання, інтерес, пізнавальна потреба	Низький	Відсутність інтересу, зовнішня мотивація
			Середній	Тимчасовий інтерес, обумовлений вимогами
			Достатній	Стійкий інтерес, часткова реалізація в практиці
			Високий (творчий)	Внутрішня мотивація, прагнення до впровадження нових підходів
	Усвідомлення значущості	Розуміння ролі SMART-технологій у професійній діяльності	Низький	Відсутнє або поверхове розуміння
			Середній	Усвідомлення лише окремих переваг
			Достатній	Уявлення про доцільність та ефективність
			Високий (творчий)	Глибоке розуміння значущості для інноваційної педагогічної діяльності
Когнітивний	Обсяг знань	Знання складу, характеристик і принципів дії smart-технологій	Низький	Знання фрагментарні або відсутні
			Середній	Знання на рівні загального уявлення
			Достатній	Сформовані системні знання
			Високий (творчий)	Глибоке знання з навичками інтеграції
	Програмна грамотність	Знання цифрового середовища, програм, онлайн-інструментів	Низький	Відсутність досвіду користування
			Середній	Обмежена орієнтація в середовищі
			Достатній	Уміння використовувати стандартні інструменти
			Високий (творчий)	Активне використання й адаптація програмних засобів
Діяльнісний (операційний)	Методичні вміння	Створення цифрового освітнього контенту, дидактичних матеріалів	Низький	Навички не сформовані
			Середній	Використання шаблонних рішень
			Достатній	Використання методик, адаптація під потреби аудиторії
			Високий (творчий)	Розробка авторських цифрових рішень
	Комунікативна діяльність	Уміння комунікації в цифровому середовищі	Низький	Труднощі в спілкуванні через цифрові засоби
			Середній	Комунікація з обмеженим інструментарієм
			Достатній	Впевнене використання цифрових каналів взаємодії
			Високий (творчий)	Ефективна цифрова комунікація з елементами фасилітації та модерації

Готовність викладача до роботи зі SMART-технологіями має поступовий характер формування і може бути представлена на різних рівнях розвитку. У наукових джерелах кількість таких рівнів варіюється

від трьох до п'яти залежно від методології дослідження. У цьому дослідженні, враховуючи концепції проблемного навчання, теорії пізнавальної активності та структурні підходи, запропоновано

чотирирівневу модель розвитку готовності, яка відображає логіку поступового становлення якості особистості педагога.

Ця модель передбачає, що кожен попередній рівень виступає підґрунтям для формування наступного, а перехід на вищий рівень не скасовує вже набуті якості, а трансформує їх у складніші та ефективніші форми. Такі зміни зумовлюються зростанням ролі внутрішньої мотивації; ускладненням структури знань і вмінь; зміною домінуючих професійних орієнтацій у контексті цифрової трансформації освіти.

Формування готовності до застосування SMART-технологій є інтегративним процесом, у якому взаємодіють мотиваційна, когнітивна та операційна складові. Рівень цієї готовності визначається глибиною усвідомлення педагогом взаємозв'язків між ними та здатністю реалізовувати відповідні дії в освітній практиці.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Проведене теоретико-методологічне дослідження дозволило сформулювати низку важливих висновків щодо змісту та структури готовності викладачів закладів вищої освіти до використання SMART-технологій. Установлено, що готовність до цифрової трансформації навчального процесу є інтегративною професійною якістю педагога, яка поєднує мотиваційні, когнітивні та діяльнісні компоненти. Кожен із них має свою структурну специфіку, і лише їхня взаємодія забезпечує цілісну готовність до ефективного застосування цифрових інструментів у педагогічній діяльності.

Обґрунтовано доцільність розгляду готовності до SMART-технологій як функціонального компонента інноваційної педагогічної компетентності. Це дозволяє визначити відповідні критерії та рівні сформованості цієї якості, що має практичну цінність для діагностики та проектування програм професійного розвитку викладачів. Запропонована чотирирівнева модель дозволяє виявити поступовість формування цієї якості, що зумовлюється змінами у мотиваційній спрямованості, знаннях і практичних умінь викладачів.

Результати емпіричного дослідження підтверджують необхідність удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, орієнтованої на розвиток цифрової компетентності. Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на вивчення ефективних дидактичних моделей, що забезпечують сталу інтеграцію SMART-технологій у навчальний процес, а також на розробку методичного інструментарію для формування цифрової культури в освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень. У подальших наукових розвідках планується поглиблений аналіз педагогічних умов розвитку готовності до використання SMART-технологій та представлення результатів апробації моделі у закладах вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпін'я : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 450 с.

3. Генсерук Г. Р., Гром'як М. І. Технології SMART-освіти. Сучасні цифрові технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи : матеріали ... Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2022. С. 83–85.

4. Лучко Ю. І., Добровіська О. О. Використання smart-технологій для реалізації професійної діяльності науково-педагогічних працівників. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2022. № 6. С. 48–55.

5. Мазур Н. Поняття «готовності» та визначення структурних компонентів готовності майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки КДПУ імені В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2013. Вип. 121(2). С. 283–287.

6. Проект Концепції цифрової трансформації освіти і науки. Міністерство освіти і науки України. 2021. URL: <https://mon.gov.ua> (дата звернення: 21.01.2026).

7. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету*. 2010. Вип. 5 (II). С. 181–191.

8. Рій Ю. Феномен готовності особистості: сутність, структура та таксономія типів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2024. Вип. 1 (54). С. 173–177.

9. Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*. 2019. № 3 (39). URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/29615> (дата звернення: 23.11.2025).

10. Ткаченко Т. В., Шумська О. О. Шляхи підвищення рівня готовності викладачів ЗВО до керівництва самостійною роботою здобувачів освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 209. С. 119–123.

11. Харагірло В. С. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2018. № 1. С. 34–38.

12. Cebrían, G., Palau, R., & Mogas, J. (2020). The Smart Classroom as a means to the development of ESD methodologies. *Sustainability*. 12(7). article number 3010. URL: <https://doi.org/10.3390/su12073010> (дата звернення: 23.11.2025).

REFERENCES

1. Busel, V. T. (Ed.). (2001). *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainiskoi movy* [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv; Irpin: VTF «Perun». 1440 s. [in Ukrainian]
2. Havrysh, I. V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological foundations of forming future teachers' readiness for innovative activity] (Doctoral dissertation, Kharkiv). 450 s. [in Ukrainian]
3. Henseruk, H. R., & Hromiak, M. I. (2022). *Tekhnolohii SMART-osvity* [SMART education technologies]. In *Suchasni tsyfrovii tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia: dosvid, tendentsii, perspektyvy* [Modern digital technologies and innovative teaching methods: experience, trends, prospects] (pp. 83–85). Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka. S. 83–85. [in Ukrainian]
4. Luchko, Yu. I., & Dobrovitska, O. O. (2022). *Vykorystannia smart-tekhnohii dlia realizatsii profesiinoi diialnosti naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv* [Use of smart technologies for implementing professional activity of academic staff]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky* [Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University. Pedagogical sciences]. №6. S. 48–55. [in Ukrainian]
5. Mazur, N. (2013). *Poniattia «hotovnosti» ta vyznachennia strukturnykh komponentiv hotovnosti maibutnikh vchyteliv informatyky* [The concept of “readiness” and its structural components]. *Naukovi zapysky KDPU imeni V. Vynnychenka. Serii: Pedahohichni nauky* [Scientific notes...]. 121(2). S. 283–287. [in Ukrainian]

6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2021). Projekt Kontseptsii tsyfrovoyi transformatsii osvity i nauky [Draft Concept of digital transformation of education and science]. URL: <https://mon.gov.ua> [in Ukrainian]

7. Plakhotniuk, N. P. (2010). Kryterii ta pokaznyky rivnia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti [Criteria and indicators of readiness of future teachers]. Zbimykh naukovykh prats Slovianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. 5(II). S. 181–191. [in Ukrainian]

8. Rii, Yu. (2024). Fenomen hotovnosti osobystosti: sutnist, struktura ta taksonomiia typiv [The phenomenon of personal readiness]. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Sotsialna robota. 1(54). S. 173–177. [in Ukrainian]

9. Starosta, V. I. (2019). Hotovnist maibutnikh uchyteliv do pedahohichnoi diialnosti: sutnist, struktura [Future teachers' readiness]. Narodna osvita. 3(39). URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/29615> [in Ukrainian]

10. Tkachenko, T. V., & Shumska, O. O. (2023). Shliakhy pidvyshchennia rivnia hotovnosti vykladachiv ZVO [Ways to improve teachers' readiness]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. (209). S. 119–123. [in Ukrainian]

11. Kharahirlo, V. Ye. (2018). Sutnist i struktura hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti [Essence and structure of readiness]

ness]. Imidzh suchasnoho pedahoha. (1). S. 34–38. [in Ukrainian]

12. Cebrián, G., Palau, R., & Mogas, J. (2020). The Smart Classroom as a means to the development of ESD methodologies. Sustainability. 12(7). article number 3010. URL: <https://doi.org/10.3390/su12073010> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЗЬМЕНКО Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, журналістики та міжкультурних комунікацій Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукові інтереси: модернізація та інновації у вищій освіті, компетентності здобувачів вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUZMENKO Oksana – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Journalism and Intercultural Communication, Volodymyr Dahl East Ukrainian National University.

Scientific interests: modernization and innovation in higher education, competencies of higher education students.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК378.147:37.091.12

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-211-216

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЛЕЩЕНКО Ірина –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-2075>
e-mail: irenleshchenko@vu.edu.ua

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНОГО ТА ІНФОРМАТИЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ПЕДАГОГІКИ

Статтю присвячено одній з актуальних проблем сучасної педагогічної науки, мета якої полягає у висвітленні особливостей формування професійно орієнтованих умінь у майбутніх учителів природничо-математичного та інформаційного профілю на практичних заняттях з педагогіки, зокрема дидактики. Написання статті ґрунтується на використанні таких методів дослідження, як аналітичний аналіз науково-педагогічних джерел з теми; порівняння та узагальнення зібраного матеріалу щодо особливостей формування професійно орієнтованих умінь у майбутніх учителів з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності у викладанні біології, математики, фізики та інформатики у закладах загальної середньої освіти; моделювання педагогічних ситуацій. У статті представлено результати проведеного теоретичного аналізу сучасних наукових джерел вітчизняних учених, пов'язаних з організацією професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Детально з'ясовано й уточнено сутність таких ключових понять, як «професійне навчання», «професійна компетентність», «професійно орієнтовані вміння». Професійно орієнтовані вміння майбутніх учителів виявляються у здатності проектувати уроки згідно з дидактичною метою та завданнями, змістом навчального матеріалу й вікових особливостей учнів; добирати та впроваджувати ефективні методи, прийоми, форми навчальної діяльності школярів для трактування теоретичних понять, закономірностей і процесів; ефективно організовувати та проводити навчально-пізнавальну, практичну та науково-пошукову діяльність учнів; раціонально використовувати інформаційно-комунікаційні, мультимедійні та цифрові технології в освітньому процесі; здійснювати учительський контроль, оцінювання й рефлексію результатів навчання учнів; проводити аналіз власної педагогічної діяльності та діяльності однокурсників і систематично вдосконалювати її на засадах власного професійного зростання. Формування подібних умінь здійснюється на практичних заняттях з тем, присвячених принципам, формам, методам та засобам навчання. З огляду на проведені дослідження, професійно орієнтовані вміння в майбутніх учителів природничо-математичного й інформаційного профілю насамперед формуються на практичних заняттях з педагогіки.

Ключові слова: підготовка учителів, професійно орієнтовані вміння, професійна компетентність, практичні заняття з педагогіки, майбутні учителі природничо-математичного та інформаційного профілю.

LESHCHENKO Iryna –

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University of Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9088-2075>
e-mail: irenleshchenko@vu.edu.ua

FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED SKILLS IN FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCES, MATHEMATICS AND COMPUTER SCIENCE DURING PRACTICAL PEDAGOGY CLASSES

The article is devoted to one of the topical issues of modern pedagogical science, the purpose of which is to highlight the features of forming professionally oriented skills in future teachers of natural sciences, mathematics and informatics during practical classes in pedagogy, in particular didactics. The study is based on the use of such research methods as analytical review of scientific and pedagogical sources on the research topic; comparison and generalization of the collected material regarding the peculiarities of forming professionally oriented skills in future teachers, taking into account the specifics of their professional activities in teaching biology, mathematics, physics, and informatics in general secondary education institutions; modeling of pedagogical situations.

Conclusions. The article presents the results of a theoretical analysis of contemporary scientific works by national scholars related to the organization of professional training of future specialists in higher education institutions. The essence of such key concepts as professional training, professional competence and professionally oriented skills is thoroughly clarified and specified. Professionally oriented skills of future teachers are manifested in the ability to design lessons in accordance with didactic goals and objectives, the content of educational material and students' age characteristics; to select and implement effective teaching methods, techniques, and forms of learning activities to explain theoretical concepts, patterns, and processes; to effectively organize and conduct students' educational-cognitive, practical, and research activities; to rationally use information and communication, multimedia, and digital technologies in the educational process; to carry out teacher assessment, evaluation, and reflection on students' learning outcomes; to analyze their own pedagogical activities and those of peers and systematically improve them based on continuous professional development. Such skills are formed during practical classes on topics devoted to the principles, forms, methods, and means of teaching. In light of the conducted research, professionally oriented skills in future teachers of natural sciences, mathematics, and informatics are primarily developed during practical classes in pedagogy.

Key words: teacher training, professionally oriented skills, professional competence, practical classes in pedagogy, teachers of natural sciences, mathematics, and informatics.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Євроінтеграційні процеси, що відбуваються у вітчизняній вищій освіті, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти загалом й природничо-математичного та інформатичного профілю зокрема. Основу цієї компетентності складають професійно орієнтовані уміння, які здатні забезпечити спроможність майбутніх педагогів ефективно використовувати отримані під час навчання у вищій школі теоретичні знання у власній учительській практичній діяльності, реалізовувати міждисциплінарну інтеграцію, успішно використовувати сучасні педагогічні технології та цифрові інструменти навчання. Практичні заняття з педагогіки варто розглядати як важливе середовище для професійного становлення та подальшого розвитку майбутніх учителів природничо-математичного та інформатичного профілю, оскільки у ході них викладач створює сприятливі умови для вдосконалення професійних умінь, застосування критичного мислення, рефлексії та формування готовності до розв'язання реальних педагогічних ситуацій дискусійного характеру. Сучасне суспільство ставить перед вищою школою завдання підготувати такого учителя, який би мав сформовану професійну компетентність, повною мірою розвинуті комунікативні, науково-дослідницькі та креативні навички, високий рівень інтелігентності, ерудованості, цілеспрямованості, ввічливості, толерантності, духовно-морального потенціалу тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці особливу увагу нині приділяють дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів, формуванню в них фахових компетентностей, педагогічної майстерності, акцентуючи на розвитку в них професійно орієнтованих умінь. Так, наприклад, особливості формування професійно орієнтованої компетентності у майбутніх фахівців у закладах вищої освіти представлено в працях Н. Скрипник, М. Конєвої, О. Баб'юк; сутність та зміст професійної компетентності сучасного педагога та майбутнього вчителя розглядаються у публікаціях Я. Баранець, І. Кучеренко, Н. Мирончук; критерії, показники та рівні сформованості професійних умінь учителів описано в статті О. Зимовець.

Однак, як свідчить проведений аналіз наукових праць, нині не повною мірою відображено висвітлення формування та розвитку професійно орієнтованих умінь у майбутніх учителів природничо-математичного та інформатичного профілю, що і зумовило написання цієї статті.

Мета статті. Написання статті ґрунтується на використанні таких методів дослідження, як аналітичний аналіз науково-педагогічних джерел з теми; порівняння та узагальнення зібраного матеріалу щодо особливостей формування професійно орієнтованих умінь у майбутніх учителів з урахуванням специфіки їхньої професійної діяльності у викладанні біології, математики, фізики та інформатики в закладах загальної середньої освіти; моделювання педагогічних ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження
Підготовка майбутніх учителів для закладів загальної середньої освіти у вищій школі набуває широкого професійного спрямування і безпосередньо пов'язана з організацією професійно орієнтованого навчання з усіх освітніх компонентів будь-якої спеціальності. На думку Л. Пилипюк, професійно орієнтоване навчання варто розглядати як двосторонній процес, який передбачає активну взаємодію учасників навчання: викладач забезпечує передачу фахових знань, формування професійних умінь й навичок, а також організацію пізнавальної діяльності, водночас студент опановує професійні знання та наполегливо формує власні фахові уміння й навички [7, с. 77]. Г. Руденко та Ю. Причина акцентують увагу на тому, що професійно орієнтоване навчання студентів має бути спрямоване на останні наукові досягнення в тій чи тій професійній сфері та кращий досвід практичної діяльності, що безпосередньо стосуються професійних інтересів студентської молоді та сприяють її професійному зростанню [8, с. 79]. У свою чергу Н. Мирончук та О. Антонова вважають, що «концепція професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів ґрунтується на положенні, що фахові знання і вміння набуваються унаслідок послідовного розв'язання професійно орієнтованих завдань і ситуацій, змодельованих відповідно до реалій педагогічної діяльності» [6, с. 416].

З огляду на зазначене, професійно орієнтоване навчання здійснюється з урахуванням сучасних тенденцій і вимог в освіті, базується на стратегії контекстної підготовки майбутнього педагога, що орієнтує студента на залучення в змодельовані викладачем ситуації професійної діяльності або в реальні педагогічні ситуації, взятих із спостережень під час педагогічної практики та спілкування з роботодавцями. Відтворення таких реальних професійних ситуацій майбутньої педагогічної діяльності є істотною ознакою професійно орієнтованої підготовки майбутніх учителів. Водночас слід зазначити, що впровадження ситуаційного підходу у підготовку фахівців забезпечує її професійну спрямованість, а також сприяє набуттю фахових знань, формуванню у здобувачів освіти компетентної поведінки та здобуттю досвіду розв'язання складних педагогічних ситуацій.

Паралельно, до терміна «професійно орієнтоване навчання» у педагогічному дискурсі використовується поняття «професійно орієнтована компетентність майбутнього учителя», сутність якої, на думку Н. Скрипник, полягає в сукупності психологічних та моральних якостей особистості фахівця, його набутих професійних знань, умінь і навичок [9, с. 58]. О. Баб'юк професійно орієнтовану компетентність розглядає як інтегративну характеристику особистості, яка виявляється у спроможності застосовувати систему отриманих знань та набутих умінь, навичок, способів діяльності, ціннісних орієнтацій відповідно до вимог майбутнього фаху, результативно розв'язувати професійні завдання у типових і нестандартних ситуаціях професійної діяльності [1, с. 46]. М. Консва також підкреслює, що поняття професійно орієнтованої компетентності вчителя є продуктом компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця і становить собою сукупність професійно-педагогічних умінь, які забезпечують готовність майбутнього вчителя до здійснення освітньої діяльності, володіння ним педагогічною майстерністю і складається з таких структурних елементів як знання, професійні уміння та навички [4, с. 67].

Тож, у складі професійно орієнтованої компетентності перебувають і професійно орієнтовані уміння як її базовий елемент. О. Зимовець професійні уміння вчителя розглядає як володіння ним «гнучкою системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дають змогу учителю успішно виконувати навчально-виховні функції на загально педагогічному, гуманітарно орієнтованому та предметно-методичному рівнях, використовуючи традиційні та інноваційні технології в умовах, що змінюються» [3, с. 72]. Щодо професійно орієнтованих умінь майбутніх учителів природничо-математичного та інформатичного профілю, то їхня структура може складатися з трьох основних компонентів:

1) загальнопедагогічного (уміння, які зорієнтовані на розв'язання загальнопедагогічних завдань учителів); 2) орієнтованого на природничо-математичний та інформатичний профіль підготовки майбутніх учителів (уміння, спрямовані на розв'язання завдань шкільних предметів цього профілю); 3) предметно-методичного (уміння, орієнтовані на розв'язання методичних завдань природничо-математичних та інформатичних дисциплін). З огляду на це,

загальнопедагогічний компонент професійно орієнтованих умінь майбутніх учителів формується на заняттях з педагогіки, особливо це стосується тем, які максимально наближені до майбутньої професійної діяльності учителів вищезазначеного профілю. До таких тем відносимо «Принципи навчання», «Урок як основна форма організації навчання у школі та його структурні компоненти», «Методи, прийоми, технології та засоби навчання», «Види позакласної роботи з учнями». Крім цього, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів важливу роль відіграють не лише питання загальнопедагогічної діяльності учителя як предметника, а й як класного керівника, тому доречно звернути увагу і на теми при студіюванні педагогіки, що пов'язані з різними видами виховної роботи у школі (національно-патріотичне, морально-етичне, естетичне, трудове, правове, екологічне виховання тощо).

Вагому роль у формуванні професійно орієнтованих умінь у студентів відіграють саме практичні заняття з педагогіки, оскільки вони будуються на основі самостійної підготовки студентів за визначеними викладачем методичними рекомендаціями і передбачають розроблення конкретних практичних завдань, пов'язаних з побудовою фрагментів або цілісних уроків з конкретних шкільних навчальних дисциплін, їх проведенням та колективним обговоренням в аудиторії. Крім цього до практичних занять майбутні вчителі розробляють низку різноманітних завдань з використанням інноваційних методів і прийомів навчання; презентують з використанням мультимедійних засобів (інтерактивної дошки, цифрових платформ, електронних застосунків та інших онлайн ресурсів).

Практичні заняття з педагогіки, на відміну від лекційного курсу, мають на меті відновлення, закріплення та поглиблення здобутих теоретичних знань, формування професійно орієнтованих умінь і навичок, розвиток критичного педагогічного мислення, а також оволодіння здобувачами освіти ефективними практичними способами розв'язання низки типових і нетрадиційних (проблемних) педагогічних ситуацій. Як відомо з наукових джерел, практичні заняття з педагогіки варто організовувати як цілеспрямований поетапний процес, що дає змогу поєднати такі компоненти як актуалізація теоретичних знань з теми, що вивчається, виконання професійно орієнтованих практичних завдань, аналіз отриманих результатів виконаних завдань і рефлексію, які спрямовані на формування готовності майбутніх учителів до професійної педагогічної діяльності.

Структура практичного заняття з педагогіки для підготовки майбутніх учителів може бути такою:

- організаційно-мотиваційний етап, який передбачає визначення викладачем теми, мети та очікуваних результатів заняття; актуалізацію професійної значущості теми; створення позитивної мотивації до навчання;
- перевірка теоретичних знань, яка спрямована на обговорення основних понять і положень теми, що розглядається; аналіз опрацьованих джерел; виконання завдань на повторення теоретичного матеріалу;
- практико-орієнтований етап, пов'язаний з розв'язанням педагогічних ситуацій (кейсів); моделюванням фрагментів конкретних уроків або виховних

заходів; виконанням професійно орієнтованих завдань; інтерактивною взаємодією студентів (робота в парах, малих групах);

- аналітико-рефлексивний етап, що орієнтований на обговорення результатів виконаних практичних завдань; аналіз типових помилок, прогалин у знаннях, труднощів з виконанням конкретних завдань; здійснення самооцінювання та взаємооцінювання роботи студентів;

- підсумковий етап, який є завершальним елементом практичного заняття і покликаний здійснити підбиття його підсумків, визначення перспектив подальшої роботи.

Зауважимо, що більшість етапів практичного заняття спрямовані на формування у майбутніх учителів професійно орієнтованих умінь. Крім цього, викладач дбає про те, щоб студенти конкретної спеціальності отримували завдання, які безпосередньо пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю, тобто зміст і методика практичних занять повинна враховувати специфіку майбутньої професії, характер навчальних дисциплін та особливості мислення здобувачів освіти певного профілю.

Кожен етап запропонованої структури практичного заняття з педагогіки може бути реалізований різними варіантами організації його проведення. Це залежить від самої мети та завдань заняття, змісту теоретичного навчального матеріалу теми, що вивчається, рівня самостійного опрацювання студентами ключових питань теми, а також від специфіки майбутньої професійної діяльності здобувачів освіти. Наприклад, актуалізація й перевірка теоретичних знань можуть здійснюватися через усне або письмове опитування, тестування, виконання інтерактивних завдань з використанням мультимедійних засобів, роботу з поняттєвими або ментальними картами. Практико-орієнтований етап може реалізовуватися за допомогою розв'язання практичних кейсів (ситуаційних завдань), моделювання ключових фрагментів уроків різних типів (урок вивчення нового матеріалу, урок повторення, урок узагальнення та систематизації знань, урок контролю та корекції знань, умінь навичок тощо), рольових імітаційних ігор, дискусій, роботи над груповими проєктами. А от аналітико-рефлексивний етап може проводитися через письмовий самоаналіз виконаного завдання студентами, взаємооцінювання (взаєморецензування), а завершення цього етапу може здійснюватися у формі рефлексивного обговорення чи письмового оформлення коротких аналітичних резюме.

Формування професійно орієнтованих умінь студентів відбувається загалом на всіх етапах практичного заняття з педагогіки, оскільки завдання на них спрямовані на формування різноманітних стійких навичок у студентів проводити теоретичні узагальнення з будь-якої педагогічної теми, відпрацьовувати конкретні дії у моделюванні уроків різних типів та їх фрагментів, імітувати професійні ситуації, що мають місце у шкільній практиці вчителя, аналізувати власні професійні дії або освітню діяльність своїх однокурсників тощо.

Успішне проведення практичних занять з педагогіки певною мірою залежить від добору ефективних методів, прийомів чи технологій навчання. Цьому можуть сприяти як традиційні способи організації

освітнього процесу, так й інноваційні. Хоча перевага на боці нетрадиційних підходів до розв'язання навчальних завдань. У зв'язку з цим, очевидним стає використання методів інтерактивної, проєктної та інформаційно-комунікативної технологій.

Наведемо приклади використання різних способів формування професійно орієнтованих умінь на практичних заняттях з педагогіки зі студентами природничо-математичного та інформаційного профілю. Для аналізу обираємо одну з провідних тем теорії навчання – «Урок як основна форма організації навчання» і зупинимось на особливостях проведення цього заняття зі студентами різних спеціальностей вищезазначеного профілю. Наприклад, для студентів біологічного фаху викладач пропонує на етапі перевірки теоретичних знань після усного опитування підготувати мультимедійну презентацію, у якій відтворити основні ознаки уроку, що відрізняє його від інших позаурочних форм навчання, зокрема засідання гуртка з біології, факультативного заняття, консультації. Якщо під час усного опитування викладач навмисне не акцентував увагу на відмінних ознаках уроку й інших форм навчання, то студентам доведеться шляхом логічного аналізу, власної інтуїції та спогадів із власного студентського життя сформулювати, чим відрізняється урок від інших форм шкільного навчання, тобто викладач створює атмосферу ефективного пошуку, що ґрунтується на отриманих знаннях з педагогіки та інших джерел інформації. Після аналізу матеріалу, занесеного студентами до побудованої презентації, викладач пропонує доповнення за умов такої необхідності. Студентам варто відчутти різницю в сутності проведення згаданих вище форм навчання, зокрема в обов'язковості організації, систематичності та регулярності, сталої тривалості (40-45 хв.), оцінюванні різних видів роботи учнів, а також в обов'язковій залученості учнів до проведення уроків та вибірконості за інтересами і нахилами, бажанням брати участь в інших формах шкільного навчання. Виконання подібного завдання сприяє формуванню у майбутніх учителів біології аналітичних умінь, умінь порівнювати, зіставляти, відокремлювати головне від другорядного, узагальнювати та навчатись комунікативним навичкам формулювати усно і письмово свою думку. Крім цього, формується вміння працювати в програмах для створення презентацій, оформляти необхідні ілюстрації, таблиці, схеми, прикріплювати покликання на супровідний матеріал тощо.

Майбутнім вчителям математики на етапі перевірки теоретичних знань на практичному занятті з педагогіки з тієї ж теми («Урок основна форма організації навчання»), можна запропонувати усне фронтальне опитування, у ході якого вони мають дати відповіді на запитання: Чому урок залишається провідною формою організації навчання в сучасній школі? Які особливості має урок математики порівняно з уроками інших навчальних предметів? Як дидактична мета впливає на вибір структури уроку математики? Які вимоги висуваються до сучасного уроку математики? Які існують основні підходи до класифікації уроків? Які типи уроків найчастіше використовуються у викладанні математики? Фронтальне опитування студентів викладач підкріплює запропонованою педагогічною ситуацією: «Учитель математики, запланувавши урок вивчення нової теми, більшість часу витратив на перевірку виконання

письмового домашнього завдання, не встигнувши пояснити весь обсяг нового матеріалу». Студенти повинні визначити, яке порушення відбулося у структурі уроку вивчення нового матеріалу, обґрунтувати причини такого порушення, встановити які етапи уроку були організовані нерационально, запропонувати як можна скоригувати структуру уроку. Етап перевірки теоретичного матеріалу на цьому практичному занятті бажано було б завершити письмовою відповіддю на рефлексивне запитання: «Поясніть, чому чітке дотримання структури уроку є особливо важливим у навчанні математики». Розглянуті завдання на цьому етапі практичного заняття спрямовані на перевірку та закріплення теоретичних знань і формування в майбутніх учителів математики уміння педагогічно осмислювати урок як цілісну дидактичну систему, що підпорядкована навчальній меті, на основі якої будується сама структура уроку як основної форми навчання.

Для майбутніх учителів інформатики етап перевірки теоретичного матеріалу з вищезазначеної теми практичного заняття з педагогіки можна побудувати за допомогою методу тестування, яке дасть змогу перевірити рівень засвоєння студентами теоретичних положень щодо уроку як основної форми організації шкільного навчання, актуалізувати ключові педагогічні поняття та підготувати їх до практичного аналізу уроків інформатики. Здобувачам освіти необхідно дати відповіді на подібні запитання: 1. Урок як основна форма організації навчання характеризується такими ознаками: а) довірливою структурою уроку; б) визначеною дидактичною метою та постійним складом учнів класу; в) відсутністю зворотного зв'язку між учителем та школярами; г) виключно індивідуальною формою роботи. 2. Який із типів уроку, запропонованих педагогічною наукою, найбільш доцільно проводити для формування в учнів практичних умінь з інформатики? а) урок вивчення нового матеріалу; б) урок контролю та корекції знань, умінь, навичок учнів; в) урок формування практичних умінь і навичок з вивчуваної теми; г) комбінований урок.

Однак слід зауважити, що цінними для формування професійно орієнтованих умінь з педагогіки є тестові завдання на встановлення відповідності, як наприклад:

Установити відповідність між етапом уроку та його функцією:

Етап уроку	Функція
1. Актуалізація знань	а) формування нових понять і способів діяльності
2. Пояснення нового матеріалу	б) виконання практичних завдань за комп'ютером
3. Формування практичних умінь і навичок	в) формулювання висновків діяльності учнів на уроці
4. Підбиття підсумків уроку	г) підготовка учнів до сприйняття нового матеріалу

Майбутнім учителям інформатики теж можна запропонувати розглянути й проаналізувати таку педагогічну ситуацію: «У ході проведення уроку інформатики більшість учнів працювали за комп'ютерами, однак інша частина класу не встигла виконати завдання через технічні труднощі. Визначте

до якого типу належить цей урок, які етапи уроку були реалізовані вчителем неповною мірою ефективно, а також запропонуйте педагогічні рішення, які може прийняти вчитель для оптимізації уроку». Будуючи цей етап уроку таким чином, викладач також формує у студентів низку практичних умінь: сприймати урок як цілісну дидактичну систему з урахуванням специфіки предмета, визначати його тип згідно з навчальною метою, аналізувати відповідність структури уроку до визначеної його мети, встановлювати дидактичні помилки вчителя в побудові запропонованих фрагментів уроку з інформатики.

Формуванню професійно орієнтованих умінь у майбутніх учителів природничо-математичного та інформатичного профілю найбільш сприятимуть завдання практико-орієнтованого етапу практичного заняття з педагогіки, оскільки він вимагає створення певного продукту, максимально наближеного до майбутньої професії. Наприклад, ці завдання можуть бути пов'язані з моделюванням фрагментів різних типів уроку або складання плану-конспекту уроку, що є обов'язковою роботою вчителя. Безпосередньо формують професійно орієнтовані уміння також організовані імітаційні рольові ігри в урок, під час проведення яких деякі студенти виконують роль учителя, а інші – спочатку роль учнів, а потім перевтілюються в колеги вчителя і аналізують, якою мірою виконавець ролі вчителя вміло і раціонально відтворює всі етапи побудованого уроку певного типу, дотримуючись усіх установлених вимог.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку Отже, на практичних заняттях з педагогіки у майбутніх учителів природничо-математичного й інформатичного профілю формуються професійно орієнтовані вміння, безпосередньо пов'язані з учительською діяльністю, зокрема з моделювання уроків різних типів навчання, добору методів і прийомів, сучасних засобів взаємодії з учнями, організацією їхньої пошукової роботи, здійснення рефлексії тощо. Процесу формування професійно орієнтованих умінь студентів сприяють інноваційні методи та технології навчання, зокрема робота у малих групах, моделювання педагогічних ситуацій, імітаційні рольові ігри. Подальшого дослідження потребує проблема формування професійно орієнтованих умінь майбутнього вчителя з організації та проведення виховних заходів з учнями.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль. 2019. 232 с.
- Баранець Я. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Філософія. Педагогіка*. 2022. № 2 (3). С. 47–53.
- Зимовець О. Критерії, показники та рівні сформованості професійних умінь учителів гуманітарних дисциплін в умовах інформаційного суспільства. *Нові технології навчання*. 2023. №97. С. 71–79.
- Конєва М. З. Формування комунікативної професійно орієнтованої компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2020. № 33. С. 65–68.
- Кучеренко І. А. Професійна компетентність сучасного вчителя-словесника як інтегральна характеристика фахівця нової генерації: *матеріали I Міжнародної*

науково-практичної конференції «Філологія та лінгводидактика в умовах євроінтеграції: реальності та перспективи» (25–26 жовтня 2018 р.). 2018. 249 с. С. 100–103.

6. Мирончук Н. М., Антонова О. Є. Формування професійної компетентності майбутніх учителів на засадах професійно орієнтованого навчання. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. № 1(7). С. 414–425.

7. Пилипчук Л. А. Професійно орієнтовані завдання як засіб навчання іноземній мові професійного спрямування. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. Вип. 1. С. 76–80.

8. Руденко Г. О., Причина Ю. В. Професійно-орієнтовані завдання як метод навчання іноземної мови у немовних ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реальності та перспективи*. 2018. Випуск 65. С. 79–82.

9. Скрипник Н. Особливості формування професійно орієнтованої компетентності у закладі вищої освіти. *Молодий вчений*. 2022. №4.1 (104.1). С. 56–59.

REFERENCES

1. Babiuk, O. V. (2019). Formuvannya profesiino oriientovani anhlomovnoi kompetentnosti v monolohichnomu movlenni maibutnikh fakhivtsiv sfery turizmu [Formation of Professionally Oriented English-Language Competence in Monologic Speech of Future Tourism Specialists]. *dys. ... kand. ped. nauk* : 13.00.02. Ternopil. [in Ukrainian]

2. Baranets, Y. (2022). Vidy profesiinoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [Types of Professional Competence of a Modern Teacher]. *Filosofii. Pedahohika*. № 2 (3). P. 47–53. [in Ukrainian]

3. Zymovets, O. (2023). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti profesiinykh umin uchyteliv humanitarnykh dystsyplin v umovakh informatsiynoho suspilstva [Criteria, Indicators and Levels of Formation of Professional Skills of Humanities Teachers in the Information Society]. *Novi tekhnolohii navchannia*. №97. P. 71–79. [in Ukrainian]

4. Konieva, M. Z. (2020). Formuvannya komunikativnoi profesiino oriientovanoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Formation of Communicative Professionally Oriented Competence of Future Foreign Language Teachers]. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. № 33. P. 65–68. [in Ukrainian]

5. Kucherenko, I. A. (2018). Profesiina kompetentnist suchasnoho vchytelia slovesnyka yak intehralna kharakterystyka fakhivtsia novoi heneratsii [Professional Competence of a Modern Language and Literature Teacher as an Integral

Characteristic of a Specialist of a New Generation]: materialy I Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Filolohiia ta lnhvodydakyka v umovakh yevrointehratsii: realii i perspektyvy» (25–26 zhovtnia 2018 r.). P. 100–103. [in Ukrainian]

6. Myronchuk, N. M., Antonova, O. Y. (2023). Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv na zasadakh profesiino oriientovanoho navchannia [Formation of Professional Competence of Future Teachers on the Basis of Professionally Oriented Learning]. *Aktualni pytannia u suchasni nauks*. № 1(7). P. 414–425. [in Ukrainian]

7. Pylypiuk, L. A. (2024). Profesiino oriientovani zavdannia yak zasib navchannia inozemnoi movi profesiinoho spriamuvannia [Professionally Oriented Tasks as a Means of Teaching a Foreign Language for Professional Purposes]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*. Vyp. 1. P. 76–80. [in Ukrainian]

8. Rudenko, H. O., Prychyna, Y. V. (2018). Profesiino-oriientovani zavdannia yak metod navchannia inozemnoi movy u nemovnykh ZVO [Professionally Oriented Tasks as a Method of Teaching a Foreign Language in Non-Linguistic Higher Education Institutions]. *Naukovyichasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriiia: Pedahohichninauky: realii ta perspektyvy*. Vypusk 65. P. 79–82. [in Ukrainian]

9. Skrypnyk, N. (2022). Osoblyvosti formuvannia profesiino oriientovanoi kompetentnosti u zakladi vyshchoi osvity [Peculiarities of the Formation of Professionally Oriented Competence in Higher Education Institutions]. *Molodyi vchenyi*. №4.1 (104.1). P. 56–59. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛЕЩЕНКО Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: інклюзивне навчання, психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LESHCHENKO Iryna – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Peda-gogy and Psychology Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University of Cherkasy.

Scientific interests: inclusive education, psychological and pedagogical training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 378.018.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-216-220

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЛЮЛЬЧЕНКО Людмила –

викладач-стажист кафедри хімії та екології

Уманського національного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5436-3013>

e-mail: slulchenko@ukr.net

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ХІМІЇ

У контексті реалізації концепції «Нова українська школа» реформа закладів загальної середньої освіти можлива завдяки новому поколінню педагогів. Дана концепція стверджує, що основною метою освіти є формування у здобувача здатності самостійно знаходити, досліджувати, оцінювати та використовувати інформацію, а не лише засвоювати готові знання. Зокрема формування компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій вирізняється особливою складністю предметного змісту та включає провідні наукові ідеї, фундаментальні закони природи, природні й технологічні процеси, вплив на довкілля. А навчання з хімії забезпечить підготовку здобувачів до детального розуміння навколишнього середовища та законів взаємодії.

Майбутньому педагогу хімії відводиться важлива місія на заняттях з хімії мотивувати, обґрунтовувати, спонукати до дослідницької діяльності. У процесі здобуття вищої освіти майбутній педагог хімії має набути цілісного комплексу професійних компетентностей, необхідних для формування ключових компетентностей, а зокрема формування дослідницької компетентності в здобувача загальної середньої освіти, що є стане потужним інструментом для отримувати знань та впровадження їх на практиці з можливістю здійснення самоаналізу та саморозвитку. Це передбачає впровадження ефективних структур і технік для

планування дослідницьких проектів, як один з найважливіших елементів розвитку наукового мислення, пізнавальної діяльності і здатності до самостійного набуття інформації та виконання дослідницьких проектів.

В свою чергу майбутній педагог хімії повинен опанувати науково-дослідницьку компетентність в закладі вищої освіти при вивченні обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів, участі в різних наукових гуртках, виступах на конференції різного рівня, а зокрема реалізації неформальної та інформальної освіти.

Перспективи наукових досліджень будуть спрямовані на встановлення структурних компонентів науково-дослідницької компетентності майбутнього педагога хімії.

Ключові слова: педагог хімії, освітній процес, заклад вищої освіти, науково-дослідна компетентність, здобувач.

LIULCHENKO Lyudmyla –

Trainee Lecturer at the Department of

Chemistry and Ecology

Uman National University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5436-3013>

e-mail: slulchenko@ukr.net

THEORETICAL ASPECTS OF DEVELOPING RESEARCH COMPETENCE IN FUTURE CHEMISTRY TEACHERS

In the context of implementing the New Ukrainian School concept, reforming general secondary education institutions is possible thanks to a new generation of teachers. This concept asserts that the main goal of education is to develop students' ability to independently find, research, evaluate, and use information, rather than simply acquiring ready-made knowledge. In particular, the development of competence in the field of natural sciences, technology, and engineering is distinguished by the particular complexity of the subject matter and includes leading scientific ideas, fundamental laws of nature, natural and technological processes, and environmental impact. Chemistry education will prepare students for a detailed understanding of the environment and the laws of interaction.

Future chemistry teachers have an important mission in chemistry classes to motivate, justify, and encourage research activities. In the process of obtaining higher education, future chemistry teachers must acquire a comprehensive set of professional competencies necessary for the formation of key competencies, in particular the formation of research competence in general secondary education students, which is a powerful tool for acquiring knowledge and putting it into practice with the possibility of self-analysis and self-development. This involves the implementation of effective structures and techniques for planning research projects as one of the most important elements in the development of scientific thinking, cognitive activity, and the ability to independently acquire information and carry out research projects.

In turn, future chemistry teachers must master scientific and research competence in higher education institutions by studying compulsory and elective educational components, participating in various scientific clubs, speaking at conferences of various levels, and, in particular, implementing non-formal and informal education.

The prospects of scientific research will be aimed at establishing the structural components of the scientific and research competence of a future chemistry teacher.

Key words: chemistry teacher, educational process, higher education institution, research competence, applicant.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах сучасного розвитку українського суспільства на педагога закладу загальної середньої освіти покладається місія формування нового покоління громадян з можливістю критичного мислення, адаптування до нових умов життя та самореалізації. Освітній процес в закладі загальної середньої освіти перебуває на етапі переформатування та реалізації концептуальних засад Нової української школи і потребує компетентного педагога який буде готовий до організації ефективного освітнього процесу. Майбутній педагог повинен зацікавити здобувачів закладу середньої освіти певною дисципліною, допомогти розвинути критичне мислення, сформулювати компетенції, що забезпечать можливість, аналізувати, оцінювати, прогнозувати, адаптуватися та творчо соціалізуватися.

Нова українська школа реалізовується через формування ключових компетентностей в здобувачів середньої освіти. Зокрема компетентність у галузі природничих наук, техніки і технологій вирізняється особливою складністю предметного змісту та включає провідні наукові ідеї, фундаментальні закони природи, природні й технологічні процеси, вплив на довкілля. На наш погляд педагог хімії є тим інструментом для успішного формування в здобувача загальної середньої освіти ключової компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій. Зокрема дослідник О. Севаст'ян обґрунтовує, що «хімія – це не лише навчальний предмет, а й важлива складова загальної культури людини. Знання, здобуті

на уроках хімії, необхідні для розумного використання речовин у побуті, забезпечення безпечного способу життя та збереження довкілля. Важливим завданням учителя хімії є не просто передати знання, а й розвинути у школярів критичне мислення, вміння аналізувати ситуації та приймати обґрунтовані рішення. Хімія сприяє розвитку міжпредметних компетентностей, зокрема екологічної, комп'ютерної, валеологічної та соціокультурної. Наприклад, екологічна грамотність необхідна для розуміння сучасних екологічних проблем і пошуку шляхів їх вирішення за допомогою хімічних знань» [4, с. 189].

Підготовка майбутнього педагога хімії в закладі вищої освіти до вирішення складних освітніх проблем і набуття майстерності реалізації освітніх технологій на заняттях з хімії в закладі загальної середньої освіти для формування гностичних умінь в здобувачів на основі методології наукових підходів і методів дослідження та популяризації хімічної освіти. Хімічна освіта виокремлює зв'язки між природничими науками на молекулярному рівні, науково роз'яснює розуміння природних процесів і сучасних технологій, а зокрема наводить практичні приклади застосування хімічних знань в практичній діяльності із вмінням застосовувати наукові методи для формування навиків спостерігати, збирати дані, аналізувати, формулювати гіпотези, проводити експерименти та аналізувати результати. А одним із головних завдань педагога хімії є популяризація хімії серед молоді [2, с. 160].

Освітній процес підготовки майбутнього педагога хімії в закладі вищої освіти поступово трансформується відповідно до викликів Нової української школи, відходячи від традиційних підходів до професійної підготовки. Така модернізація зумовлена необхідністю врахування сучасних вимог до освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, зокрема щодо формування в здобувачів компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій. (наукове розуміння, дослідницькі вміння, технологічна грамотність, екологічна культура, інтелектуальні здібності). Освітня програма «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини. Хімія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти передбачає набуття здобувачем вищої освіти інтегральних, загальних та фахових компетентностей та отримання результатів навчання. Зокрема це набуття здатності перенесення системи наукових знань у професійну діяльність, оволодіння окремими методиками науково-педагогічних досліджень та науково-дослідної роботи. Майбутній педагог хімії буде готовим на уроках розвивати дослідницькі вміння в здобувачів, а саме здатність формулювати гіпотези, проводити досліді, збирати дані, аналізувати результати та пропонувати нові ідеї.

Отже, дослідження зумовлене актуальністю, щодо формування в здобувачів закладу загальної середньої освіти дослідницьких вмінь, але результативність цього процесу безпосередньо визначається рівнем сформованості готовності майбутнього педагога хімії до професійної діяльності. Простежується суперечність між зростаючими вимогами до майбутнього педагога хімії щодо реалізації дослідницько-орієнтованого навчання та реальними можливостями закладу вищої освіти забезпечити належну організацію такого освітнього процесу. Тому виникає необхідність теоретично перевірити гіпотезу щодо підготовки майбутнього педагога хімії до формування дослідницьких умінь у здобувачів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Науковцями І. Бехом, В. Кременя, В. Майбороди, О. Овчарук, О. Савченко розглядалися різноманітні підходи щодо удосконалення освітнього процесу в закладі вищої освіти. Результати досліджень перформатування процесу підготовки майбутнього педагога хімії в закладах вищої освіти висвітлені в працях В. Арестенко, Л. Бурчак, А. Грабовий, Т. Куратова, І. Курмакова, Н. Лукашова, П. Самойленко, Т. Старова, В. Столяренко, А. Томіліна, Н. Шиян. Над вивченням стану науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти та встановлення факторів що впливають на зацікавлення до науково-дослідної діяльності працюють дослідники М. Байдан, Л. Ковальчук А. Кушнірук, В. Литвиненко. Виокремленням науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти, як етап самостійного розвитку займаються дослідники В. Буряк, Л. Бурчак, С. Гончаренка, В. Козаков, В. Прошкіна, С. Ракова, О. Савченко, О. Ярошенко.

Отже здійснивши науковий та педагогічний екскурс в дослідження змогли пересвідчитись в актуальності проблеми, а саме формування науково-дослідницької компетентності в майбутнього педагога хімії, а також потребує уточнення змістових компонентів для досягнення поставленої мети.

Мета статті – полягає в теоретичному обґрунтуванні необхідності формування науково-дослідницької компетентності в майбутнього педагога хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Закон України «Про освіту» передбачає розвиток освітньої галузі, а зокрема посилення уваги до якості підготовки майбутніх педагогів у реалізації дослідницької роботи в закладах загальної середньої освіти. Впровадження принципів освітньої діяльності зазначається, як науковий характер освіти, її інтеграція у міжнародний освітній та науковий простір. Реалізацію наукових основ передбачено в типових освітніх програмах Нової української школи. Їх аналіз показав, що змістовно вони спрямовані на формування в учнів компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій.

Тлумачення поняття «компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій», закладеного в Державний стандарт базової середньої освіти, як такого, що передбачає «формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методології для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності» [5, с. 4]. Зокрема вивчення хімії в закладі загальної середньої освіти забезпечує можливість формування ключової природничо-наукової компетентності нарівні з іншими природничими навчальними дисциплінами, за умови дотримання міжпредметних та міжтематичних зв'язків.

Науково-педагогічні дослідження зосереджують увагу на реалізації предметного змісту природничої освіти через принцип науковості, який «традиційно полягає у відповідності навчального змісту, станові розвитку конкретної науки, основним законам живої і неживої природи (знання), але нині акцент робиться на пізнанні природи засобами наукового дослідження й оволодінні цими засобами (діяльність), та усвідомленні значення науки в суспільному розвитку (ціннісні ставлення)» [5, с. 14]. Науковці О. Бережнова, Л. Голуб, Н. Кузьміна обґрунтовують необхідність упровадження дослідницької парадигми в освіті, що передбачає формування дослідницької компетентності педагога. У контексті нашої гіпотези це актуалізує підготовку майбутнього педагога хімії, здатного забезпечити в освітньому процесі з хімії свідомий вибір сучасних наукових підходів і концепцій організації дослідницької діяльності.

Для виокремлення передумов, етапів та компонентів формування науково-дослідницької компетентності майбутнього педагога хімії проведемо аналіз освітнього процесу закладі вищої освіти. Фундаментом формування науково-дослідницької компетентності в майбутнього педагога хімії є Закон України «Про вищу освіту», а саме одним із основних компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця є науково-дослідна діяльність, адже наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у вищих закладах освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності і організовується з метою інтеграції наукової, освітньої і виробничої діяльності в системі вищої освіти.

Науково-дослідницька діяльність здобувача освіти – це комплекс заходів наукового, методичного

та організаційного характеру, спрямований на залучення здобувачів до виконання наукових досліджень у відповідності до обраної спеціальності в рамках навчального процесу та поза ним [3]. Науковець М. Кудла доводить, що науково-дослідна діяльність здобувача вищої освіти здійснюється за наступними напрямками: «1) науково-дослідна робота як невід'ємний елемент освітнього процесу (навчально-дослідницька діяльність); 2) науково-дослідна робота, що здійснюється в позанавчальний час; 3) науково-організаційні заходи» [1, с. 85].

З урахуванням наукових напрацювань М. Кудли процес формування науково-дослідної компетентності майбутнього педагога хімії доцільно структурувати за відповідними етапами. Перший етап здійснюється у процесі опанування основних освітніх компонентів. Відповідно до освітньої програми «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини. Хімія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, результат навчання є оволодіння окремими методиками науково-педагогічних досліджень та здатність володіти сучасними інформаційно-комунікаційними та цифровими технологіями у професійній діяльності, викладанні хімічних дисциплін та науково-дослідній роботі. Даний результат підготовки досягається опануванням компонентів, як «Теорія та історія педагогіки», «Психологія», «Методика навчання хімії», «Методика розв'язання задач з хімії», «Комп'ютерні технології в хімії», «ІКТ технології в галузі», «Теорія та історія педагогіки», виконання курсових робіт з хімічних дисциплін, проходження навчальної практики (лабораторно-аналітична), навчальної (хімікотехнологічна) і виробничої (педагогічна) практика та виконання кваліфікаційної роботи.

Для підсилення формування науково-дослідної компетентності в майбутнього педагога хімії пропонується обрати із запропонованого переліку вибіркового освітній компонент під назвою «Методика дослідницької роботи з хімії». Вказаний вибіркового освітній компонент реалізується через опанування здобувачами комплексу теоретичних знань та практичних навичок з принципів наукової роботи з хімії та формування вмінь до написання наукових робіт. Вибірковий компонент включає наступні теми для опанування: «Наука й наукові дослідження у сучасному світі»; «Основи методології наукового пізнання та досліджуваної роботи з хімії»; «Впровадження методів у дослідницькій роботі з хімії»; «Аспекти наукової діяльності в закладі освіти України»; «Особливості дослідницької роботи з хімії в Україні»; «Раціональна організація праці в процесі наукового дослідження з хімії»; «Організаційні аспекти наукової діяльності відповідно до міжнародних вимог»; «Інформаційне забезпечення наукових досліджень з хімії»; «Організація та проведення наукового дослідження»; «Апробація результатів дослідження з хімії»; «Обробка результатів дослідження»; «Ефективність науково-дослідних робіт з хімії: критерії та проблеми оцінювання»; «Інтесифікація творчих можливостей»; «Авторський профіль дослідника».

Наступний етап формування науково-дослідної компетентності з хімії здійснюється в позаосвітній час, а саме участь в наукових гуртках (проблемних групах), публікація тез наукових досліджень та участь в наукових конкурсах. До даного етапу можна віднести і участь в науково-організаційних заходах,

як конкурсах, грантах, виступи на конференціях різного рівня. Але враховуючи інформаційні можливості сьогодення можливо потрібно і зосередити увагу на неформальній та інформальній освіті. Наприклад неформальну освіту здобувачу можна реалізувати через платформи «Всеосвіта», «На Урок», «Prometheus», «Coursera», «EdX» та інші. Інформальна освіта передбачає самоорганізоване формування науково-дослідницької компетентності, що реалізується, зокрема, через діяльність, пов'язану з майбутньою професійною практикою, таку як робота з віртуальними лабораторіями, участь у професійних спільнотах та самостійне наукове навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Здійснивши аналіз освітньої програми «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини. Хімія)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, наукових та педагогічних праць ми змогли виокремити певні етапи та компоненти формування науково-дослідницької компетентності в майбутнього педагога хімії. Перший етап передбачає опанування здобувачем обов'язкових освітніх компонентів. Наступний етап буде реалізований у разі вибору здобувачем освітнього компоненту «Методика дослідницької роботи з хімії». Наступні етапи передбачають більш самостійну діяльність здобувача, а саме полягає у неформальній та інформальній освіті. Дотримання даних етапів та використання висвітлених компонентів стане запорукою формування науково-дослідницької компетентності в майбутнього педагога хімії в закладі вищої освіти.

Перспективи наукових досліджень будуть спрямовані на встановлення структурних компонентів науково-дослідницької компетентності майбутнього педагога хімії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кудла М. Формування дослідницької компетентності майбутніх учителів у контексті вимог сучасності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип. 4. С. 84-90.
2. Люльченко Л. О. Теоретичні аспекти підготовки майбутнього вчителя хімії до впровадження Stem в освітній процес закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 159-164.
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Дата звернення: 12.02.2026).
4. Севастьян О. А. Формування ключових компетентностей в учнів на уроках хімії. *XVIII Полтавські хімічні читання*: 36. наук. пр. Всеукр. науково- практ. конф., м.Полтава, 12-13 берез. 2025 р. Полтава. 2025. С. 188-191.
5. Формування природничо-наукової компетентності учнів гімназії у навчанні хімії: методичний посібник / Величко Л. та ін. Київ: Пед. Думка. 2025. 134 с.

REFERENCES

1. Kudla, M. (2020). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv u konteksti vymoh suchasnosti [Formation of research competence of future teachers in the context of contemporary requirements]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Vyp. 4. S. 84-90. [in Ukrainian]
2. Liulchenko, L. O. (2025). Teoretychni aspekty pidhovtovky maibutnoho vchytelia khimii do vprovadzhennia Stem v osvitnii protses zakladiv zahalnoi srednoi osvity. *Naukovi zapysky* [Theoretical aspects of preparing future chemistry teachers for the implementation of STEM in the educational process of general secondary education institutions]. *Seriia: Pedahohichni nauky*. № 218. S. 159-164. [in Ukrainian]

3. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 №1556-VII [Law of Ukraine «On Higher Education» No. 1556-VII, July 1, 2014. Retrieved February 12, 2026]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (Data zvernennia: 12.02.2026). [in Ukrainian]

4. Sevastian, O. A. (2025). Formuvannia kluchovykh kompetentnostei v uchniv na urokakh khimii [Development of Key Competencies in Students during Chemistry Lessons]. KhVIII Poltavski khimichni chytannia: Zb. nauk. pr. Vseukr. naukovy- prakt. konf., m.Poltava, 12-13 berez. 2025 r. Poltava. 2025. S. 188-191. [in Ukrainian]

5. Velychko, L. (2025). Formuvannia pryrodnycho-naukovoï kompetentnosti uchniv himnazii u navchanni khimii: metodychnyi posibnyk [Formation of natural science competence of gymnasium students in chemistry learning: Methodical manual]. Kyiv: Ped. Dumka. 134 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЮЛЬЧЕНКО Людмила – викладач-стажист кафедри хімії та екології Уманського національного університету.

Наукові інтереси: теоретичні аспекти формування науково-дослідної компетентності в майбутнього педагога хімії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LIULCHENKO Lyudmyla – Trainee Lecturer at the Department of Chemistry and Ecology Uman National University.

Scientific interests: theoretical aspects of developing research competence in future chemistry teachers.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК [796.011.1:004.8]:001.814(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-220-224

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ОВЧАРУК Василь –

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання

Вінницького національного технічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-5460>

e-mail: vvovcharuk@gmail.com

АНАЛІЗ ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ З ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті здійснено комплексний теоретико-аналітичний аналіз джерел літератури та огляд проблеми застосування технологій штучного інтелекту (ШІ) у процесі фізичного самовдосконалення студентської молоді. Фізичне самовдосконалення студентської молоді розглядається як цілеспрямований, безперервний процес розвитку фізичних якостей, рухових умінь і навичок, а також формування ціннісного ставлення до власного здоров'я. У сучасних умовах цифровізації освітнього простору особливого значення набуває впровадження інноваційних технологій, зокрема штучного інтелекту, у систему фізичного виховання. Теоретичне підґрунтя дослідження становлять положення теорії фізичного виховання, концепції особистісно орієнтованого навчання, теорії цифрової трансформації освіти та міждисциплінарні підходи до застосування штучного інтелекту в освітньому середовищі.

Метою нашої статті є здійснення аналізу наукових джерел літератури пов'язаних із застосуванням штучного інтелекту у фізичному вихованні та спорті й обґрунтувати модель його інтеграції в систему фізичного самовдосконалення студентської молоді. В результаті проаналізовано сучасні зарубіжні та вітчизняні наукові дослідження щодо інтеграції інтелектуальних систем у фізичне виховання закладів вищої освіти. Визначено педагогічні, технологічні та організаційні аспекти впровадження ШІ, окреслено його вплив на мотивацію, індивідуалізацію тренувальних програм, моніторинг фізичного стану та формування стійкої потреби у руховій активності. Розглянуто можливість використання машинного навчання, технологій комп'ютерного зору, носимих сенсорних технологій (смарт-годинники, фітнес-браслети і т. і.) й рекомендаційних алгоритмів у системі самостійної фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів. Обґрунтовано доцільність створення інтегрованої моделі фізичного самовдосконалення на основі ШІ з урахуванням умов цифровізації освітнього середовища. Встановлено, що ефективність впровадження та використання технологій ШІ залежить від рівня цифрової компетентності викладачів, нормативно-правового забезпечення та етичного регулювання використання персональних даних.

Ключові слова: штучний інтелект, фізичне самовдосконалення, студентська молодь, фізична культура, цифрові технології.

OVCHARUK Vasyl –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Head of the Department of Physical Education

Vinnitsia National Technical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8443-5460>

e-mail: vvovcharuk@gmail.com

ANALYSIS OF LITERATURE SOURCES ON THE PROBLEM OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT OF STUDENT YOUTH

The article provides a comprehensive theoretical and analytical analysis of literature sources and reviews the problem of applying artificial intelligence (AI) technologies in the process of physical self-improvement of students. Physical self-improvement among students is seen as a focused, ongoing process of developing physical qualities, motor skills, and abilities, as well as forming a value-based attitude toward one's own health. In the current conditions of digitalization of the educational space, the introduction of innovative technologies, in particular artificial intelligence, into the physical education system is of particular importance. The theoretical basis of the study is formed by the provisions of the theory of physical education, the concept of personality-oriented learning, the theory of digital transformation of education, and interdisciplinary approaches to the application of artificial intelligence in the educational environment.

The purpose of our article is to analyze scientific sources of literature related to the application of artificial intelligence in physical education and sports and to justify a model for its integration into the system of physical self-improvement of students. As a result, we

analyzed current foreign and domestic scientific research on the integration of intelligent systems into physical education in higher education institutions. The pedagogical, technological, and organizational aspects of AI implementation are identified, and its impact on motivation, individualization of training programs, monitoring of physical condition, and the formation of a sustainable need for physical activity is outlined. The possibilities of using machine learning, computer vision technologies, wearable sensor technologies (smart watches, fitness bracelets, etc.) and recommendation algorithms in the system of independent physical education and health activities of students are considered. The feasibility of creating an integrated model of physical self-improvement based on AI, taking into account the conditions of digitalization of the educational environment, is substantiated. It has been established that the effectiveness of the implementation and use of AI technologies depends on the level of digital competence of teachers, regulatory and legal support, and ethical regulation of the use of personal data.

Key words: artificial intelligence, physical self-improvement, student youth, physical culture, digital technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зниження рівня рухової активності студентської молоді в умовах цифровізації суспільства набуває системного характеру та є однією з актуальних проблем сучасної системи вищої освіти. Інтенсифікація навчального процесу й зростання обсягу інформаційного навантаження, гіподинамія, а саме домінування малорухомих форм дозвілля та поширення дистанційних форматів навчання, цифровізація повсякденного життя та недостатня мотивація до систематичних занять фізичною культурою та спортом негативно впливають на фізичний стан здобувачів освіти. Традиційні підходи до фізичного виховання часто не враховують індивідуальні особливості студентів і часто не забезпечують достатнього рівня мотивації, що зумовлює потребу в інноваційних педагогічних і технологічних рішеннях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Штучний інтелект у навчальному процесі студентської молоді реалізується через алгоритми машинного навчання, інтелектуальні рекомендаційні системи, комп'ютерний зір, аналіз великих масивів даних та мобільні сенсорні технології. Завдяки цьому забезпечується можливість постійного моніторингу фізичного стану, рівня активності та динаміки фізичного розвитку студентів у реальному часі.

Особливої уваги заслуговує персоналізація процесу фізичного самовдосконалення. AI-системи дозволяють адаптувати тренувальні програми до індивідуальних можливостей здобувача вищої освіти з урахуванням його фізичної підготовленості, функціонального стану, рівня втоми та мотивації. Такий підхід сприяє зниженню ризику перевантажень і травм.

Сучасні дослідження у сфері фізичної культури та спорту дедалі частіше зосереджуються на інтеграції технологій штучного інтелекту у процес фізичного виховання та самовдосконалення студентської молоді. Це зумовлено необхідністю підвищення мотивації, індивідуалізації тренувального процесу та оптимізації контролю за фізичним станом здобувачів вищої освіти.

Огляд підходів до використання штучного інтелекту у фізичній культурі та спорті здійснювався як зарубіжними так і українськими науковцями.

Комплексними дослідженнями застосування ШІ для моніторингу фізичної підготовленості, оцінки ризику травматизму й реабілітації, прогнозування результатів та підтримки прийняття рішень у спортивній підготовці стали праці науковців J. Claudino, D. Saraneta [3] й M. Baladaniya & A. Kumar [1]. Вони обґрунтували ефективність ШІ для аналізу тренувальних навантажень і прогнозування спортивної результативності.

Дослідники Y. Wang і X. Wang [10] зосереджують свої дослідження на використанні штучного інтелекту у фізичному вихованні та здійснюють

комплексний огляд та стратегії підготовки фахівців з фізичного виховання, розглядаються існуючі дослідження та проводиться комплексний аналіз прогресу та стану досліджень, обговорюються потенційні сфери застосування штучного інтелекту у фізичному вихованні для кращого просування інтелектуальної та цифрової модернізації фізичного виховання.

Трансформацію фізичного виховання в закладах освіти, а саме дослідження інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес висвітлені в праці Su Z., Li L. & Su Y. [9]. Вчені підкреслюють революційний потенціал технології штучного інтелекту у фізичному вихованні та пропонують рекомендації викладачам щодо успішного її впровадження.

Емпіричні та експериментальні дослідження по використанню ШІ для покращення навчальних результатів у сфері здоров'я та фізичного виховання відображені в працях Li Y. [6], He Q., Chen H., Mo X. [8] та F. Konukman зі співавторами [5]. Результати праць цих науковців дають уявлення про походження штучного інтелекту, досліджують сучасні прояви застосування штучного інтелекту в професійній освіті та представляють міждисциплінарні дослідження для забезпечення практичних та ефективних стратегій для викладачів фізичної культури та тренерів з видів спорту.

Теоретичні аспекти та технологічні підходи в навчанні та тренуваннях на основі ШІ спостерігаємо в роботах Huang X., Huang X., Wang X. [4], Lian S. [7] та Cao F. [2]. В статтях цих дослідників увага приділяється стратегіям побудови й інновації систем моніторингу якості проведення занять та обговорюються зміни відносно студентського спорту після створення розумних університетів і впровадження ШІ.

Окремі дослідження вітчизняних науковців розвивають загальні теоретичні моделі інтеграції ШІ та досліджують перспективи адаптації зарубіжних практик до української освітньої системи. Бондарчук Н. Я. та Митровка Є. В. [11] висвітлюють вплив ШІ на різнобічні аспекти спортивної діяльності, такі як: оптимізація ефективності підготовки спортсменів, аналіз змагань та фізичних показників спортсменів, забезпечення безпеки, моніторинг здоров'я, прогнозування травм та зниження їх ризиків, забезпечення персоналізованих програм, автоматизація суддівства, розробка та вдосконалення тактичних стратегій команд. Автори пропонують узагальнений перелік основних сфер застосування ШІ у спорті, що відображає різноманітні можливості технології для вдосконалення спортивних процесів.

Питання щодо використання ШІ в сучасному спорті спостерігаємо в дослідженнях низки українських авторів, таких як Дараган О. В., Харитонов Є. О., Чепелюк А. В. та інші [12, 13, 14]. Автори вивчають питання ролі ШІ у спортивній галузі,

зокрема визначення його сфер застосування, можливостей для покращення ефективності спортивних процесів, а також роблять оцінку проблем, ризиків та етичних викликів, пов'язаних з впровадженням новітніх технологій у спортивну діяльність.

Як бачимо, аналіз наукових праць науковців свідчить, що застосування ІІІ в процесі фізичного виховання й спортивних тренувань є перспективним напрямом, який поєднує технологічні, педагогічні та мотиваційні аспекти й потребує подальших міждисциплінарних досліджень. Використання інтелектуальних платформ у фізичному вихованні позитивно впливає на рівень мотивації студентів. Інтерактивні інтерфейси, елементи гейміфікації та автоматизований зворотний зв'язок підвищують зацікавленість молоді у регулярних заняттях.

Використання смарт-годинників, фітнес-браслетів та подібних гаджетів у поєднанні з програмним забезпеченням й алгоритмами штучного інтелекту дозволяють здійснювати об'єктивний контроль за показниками серцево-судинної системи, енерговитратами та руховою активністю. Наступним кроком є аналіз AI-системами отриманих даних і в подальшому формування рекомендацій відносно оптимізації фізичних навантажень.

У контексті самостійних занять фізичними вправами ІІІ виконує функцію віртуального наставника. Інтелектуальні чат-боти та мобільні додатки надають поради щодо техніки виконання вправ, режиму тренувань та відновлення, що особливо важливо для студентів з низьким рівнем фізичної підготовки.

Разом з тим, інтеграція штучного інтелекту у фізичне самовдосконалення студентської молоді потребує вирішення низки проблем, пов'язаних із цифровою компетентністю викладачів, етичними аспектами використання персональних даних та технічним забезпеченням закладів вищої освіти. Подолання цих бар'єрів є важливою умовою ефективного впровадження ІІІ.

Інтерактивні мобільні застосунки, елементи гейміфікації та автоматизований зворотний зв'язок формують позитивний емоційний фон занять. Система досягнень, рейтинги активності та персоналізовані повідомлення стимулюють регулярність тренувань.

Дослідження доводять, що використання цифрових інструментів підвищує рівень внутрішньої мотивації та сприяє формуванню стійкої потреби у фізичній активності. AI-асистенти виконують консультативну функцію, надаючи рекомендації щодо техніки виконання вправ, режиму відновлення та харчування. Для здобувачів освіти, в процесі фізичного самовдосконалення, це створює ефект постійного педагогічного супроводу.

В той же час, необхідним також є створення інституційної стратегії цифрової трансформації фізичного виховання.

Результатом аналізу літературних джерел із нашої проблематики може слугувати модель інтеграції ІІІ у процес фізичного самовдосконалення студентської молоді (рис. 1).

На рисунку 1 представлено структурно-функціональну модель управління процесом фізичного самовдосконалення студентської молоді, яка побудована за логікою послідовного та циклічного управління.

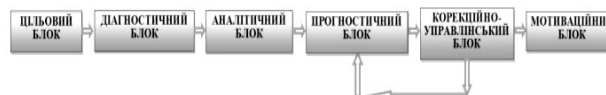


Рисунок 1 – Модель інтеграції ІІІ у процес фізичного самовдосконалення студентської молоді

Модель складається з шести взаємопов'язаних блоків. Цільовий блок – визначення стратегічної та тактичної мети діяльності. На цьому етапі формується загальна мета процесу, визначаються завдання, конкретизуються очікувані результати, задаються критерії ефективності. Цільовий блок є відправною точкою всієї системи та визначає спрямованість наступних етапів.

Діагностичний блок – оцінювання вихідного стану суб'єкта або системи. Це блок визначає рівень фізичного, функціонального та мотиваційного розвитку студента. Відбувається виявлення проблемних зон, фіксація індивідуальних особливостей, використання тестів, моніторингу, анкетування. Результати діагностування є основою для проведення подальшого аналізу.

Аналітичний блок – інтерпретація отриманих діагностичних даних. У межах даного блоку здійснюється порівняння фактичних показників із нормативними, визначаються тенденції, встановлюються причинно-наслідкові зв'язки, формуються висновки щодо стану об'єкта управління. Аналітичний блок забезпечує науково обгрунтоване прийняття рішень.

Прогностичний блок – моделювання перспектив розвитку. На цьому відрізку визначаються можливі сценарії змін, прогнозується динаміка показників, формуються цільові орієнтири на наступний етап та розробляється індивідуальна або групова стратегія розвитку. Цей блок пов'язаний з корекційно-управлінським зворотнім зв'язком, що підкреслює циклічність процесу.

Корекційно-управлінський блок – реалізація управлінських впливів. Завданнями цього етапу є коригування програм, добір методів, засобів і форм спортивної діяльності, внесення змін в тренувальний процес, коригування навантаження та організація освітнього або тренувального процесу.

Мотиваційний блок – забезпечення внутрішньої активності та стійкості діяльності. Передбачається формування позитивної мотивації, розвиток ціннісних орієнтацій відносно здоров'язбереження, стимулювання саморефлексії, підтримка інтересу до самовдосконалення. Мотиваційний блок є ключовим в системі та забезпечує ефективність її функціонування.

Таким чином, модель є системною, адаптивною, керованою, динамічною, орієнтованою на постійне вдосконалення й відображає принципи системного підходу, зворотній зв'язок, інтеграцію мотиваційного компонента в структуру управління та ґрунтується на принципах індивідуального підходу, безперервності моніторингу й інтеграції освітніх цифрових ресурсів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку Аналіз наукових праць свідчить про зростання інтересу до проблеми інтеграції штучного інтелекту у фізичне виховання. ІІІ забезпечує персоналізацію тренувального процесу, підвищує мотивацію та сприяє формуванню культури самостійної рухової активності. Ефективність впровадження інтелектуальних систем визначається рівнем цифрової готовності ЗВО та педагогічних кадрів.

Перспективним напрямом є розроблення комплексних цифрових платформ фізичного самовдосконалення студентської молоді з урахуванням українського освітнього контексту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Baladaniya Maheshkumar & Kumar Arbind. Artificial Intelligence in Sports Science: A Systematic Review on Performance Optimization, Injury Prevention, and Rehabilitation. *Journal of Clinical Medicine of Kazakhstan*. 2025. 22. P. 64-72. DOI: <https://doi.org/10.23950/jcmk/16412>.
2. Cao F., Lei M., Lin S., & Xiang M. Application of artificial intelligence-based Big Data AI technology in physical education reform. *Mobile Information Systems*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4017151>
3. Claudino J. G., Capanema D. D. O., de Souza T. V., Serrro J. C., Machado Pereira A. C., & Nassis G. P. Current approaches to the use of artificial intelligence for injury risk assessment and performance prediction in team sports: a systematic review. *Sports medicine-open*. 2019. 5. P.1-12.
4. Huang Xiang & Huang Xingyu & Wang Xiaoping. Construction of the Teaching Quality Monitoring System of Physical Education Courses in Colleges and Universities Based on the Construction of Smart Campus with Artificial Intelligence. *Mathematical Problems in Engineering*. 2021. P. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/9907531>
5. Konukman F., Sortwell A., Filiz B., Tüfekçioğlu E., Yılmaz E. B., & Ünlü H. Using Artificial Intelligence in Teaching Health and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 2025. 96(7). 58–62. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2025.2522601>
6. Li Yiliang, [Retracted] Quality Evaluation for Physical Education Teaching in Colleges with Joint Neural Network, Security and Communication Networks, 2022, 2039146, 10 pages. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/2039146>
7. Lian Shuaiyu. Experimental Research on Badminton Teaching of Physical Education Major Based on Deep Learning in the Multimedia Environment. *Computational Intelligence and Neuroscience*. 2022. P. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/9249635>
8. Quantao He, Haiping Chen, Xiaohe Mo, Practical application of interactive AI technology based on visual analysis in professional system of physical education in universities, *Heliyon*, Volume 10. Issue 3. 2024. e24627. ISSN 2405-8440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24627>
9. Su Z., Li L., & Su Y. Transforming College Physical Education: Exploring the Integration of Artificial Intelligence Technology. *Fitness, Performance and Health Journal*. 2024. 3(1). P. 29–38. DOI: <https://doi.org/10.53797/fphj.v3i1.5.2024>
10. Wang, Y., and Wang, X.. Artificial intelligence in physical education: comprehensive review and future teacher training strategies. *Front. Public Health*. 2024. 12:1484848. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh/2024/1484848>
11. Бондарчук Н. Я., & Митровка С. В. Генеративний штучний інтелект як інструмент підвищення результативності фізичної підготовки на уроках фізичної культури старшокласників. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. (21). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17011320>
12. Дараган О. В., Діордіца І. В. Актуальні питання правового регулювання використання штучного інтелекту у спорті у контексті прийняття Європарламентом закону «Про штучний інтелект». *Матеріали Всеукраїнської онлайн конференції «Два роки війни: наслідки та перспективи»*. м. Київ, 15 травня 2024 р. С. 87–90.2.
13. Харитонов Є. О., Харитонova О. І. Толмачевська Ю. О. Використання штучного інтелекту у спорті: проблеми і перспективи. *Lex Sportiva*. 2021. Вип. 1. С. 38–45.3.
14. Чепелюк А. В., Бігун В. В., Голуб О. В. Використання штучного інтелекту в сучасному спорті: філософський погляд на проблему. *Вісник науки та освіти*. No11 (17) 2023. С.1235–1245.

REFERENCES

1. Baladaniya Maheshkumar & Kumar Arbind. (2025). Artificial Intelligence in Sports Science: A Systematic Review on

- Performance Optimization, Injury Prevention, and Rehabilitation. *Journal of Clinical Medicine of Kazakhstan*. 22. P. 64-72. DOI: <https://doi.org/10.23950/jcmk/16412> [in English]
2. Cao, F., Lei, M., Lin, S., & Xiang, M. (2022). Application of artificial intelligence-based Big Data AI technology in physical education reform. *Mobile Information Systems*. [in English]
3. Claudino, J. G., Capanema, D. D. O., de Souza, T. V., Serrro, J. C., Machado, Pereira, A. C., & Nassis, G. P. (2019). Current approaches to the use of artificial intelligence for injury risk assessment and performance prediction in team sports: a systematic review. *Sports medicine-open*. 5. P.1-12. [in English]
4. Huang Xiang & Huang Xingyu & Wang Xiaoping. (2021). Construction of the Teaching Quality Monitoring System of Physical Education Courses in Colleges and Universities Based on the Construction of Smart Campus with Artificial Intelligence. *Mathematical Problems in Engineering*. 2021. P. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1155/2021/9907531> [in English]
5. Konukman F., Sortwell A., Filiz B., Tüfekçioğlu E., Yılmaz E. B., & Ünlü H. (2025). Using Artificial Intelligence in Teaching Health and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 96(7). P. 58–62. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2025.2522601> [in English]
6. Li Yiliang, [Retracted] Quality Evaluation for Physical Education Teaching in Colleges with Joint Neural Network, Security and Communication Networks, 2022, 2039146. 10 pages, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/2039146> [in English]
7. Lian Shuaiyu. (2022). Experimental Research on Badminton Teaching of Physical Education Major Based on Deep Learning in the Multimedia Environment. *Computational Intelligence and Neuroscience*. 2022. P. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/9249635> [in English]
8. Quantao He, Haiping Chen, Xiaohe Mo. (2024). Practical application of interactive AI technology based on visual analysis in professional system of physical education in universities, *Heliyon*, Volume 10, Issue 3. e24627. ISSN 2405-8440. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24627> [in English]
9. Su, Z., Li, L., & Su, Y. (2024). Transforming College Physical Education: Exploring the Integration of Artificial Intelligence Technology. *Fitness, Performance and Health Journal*. 3(1). S. 29–38. DOI: <https://doi.org/10.53797/fphj.v3i1.5.2024> [in English]
10. Wang, Y., and Wang, X.. (2024). Artificial intelligence in physical education: comprehensive review and future teacher training strategies. *Front. Public Health* 12:1484848. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh/2024/1484848> [in English]
11. Bondarchuk, N. Ya., & Mytrovka, Ye. V. (2025). Heneratyvnyi shchuchnyi intelekt yak instrument pidvyshchennia rezultativnosti fizychnoi pidhotovky na urokakh fizychnoi kultury starshoklasnykiv [Generative artificial intelligence as a tool for improving the effectiveness of physical training in physical education classes for high school students.] *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. (21). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17011320> [in Ukrainian]
12. Darahan, O. V., Diorditsa, I. V. (2024). Aktualni pytannia pravovoho rehuliuвання vykorystannia shchuchnoho intelektu u sporti u konteksti pryiniattia Yevroparlamentom zakonu «Pro shchuchnyi intelekt» [Current issues of legal regulation of the use of artificial intelligence in sports in the context of the European Parliament's adoption of the Artificial Intelligence Act]. *Materialy Vseukrainskoi onlain konferentsii «Dva roky viyny: naslidky ta perspektyvy»*. m. Kyiv, 15 travnia 2024 r. S. 87–90. [in Ukrainian]
13. Kharytonov, Ye. O., Kharytonova, O. I. Tolmachevska, Yu. O. (2021). Vykorystannia shchuchnoho intelektu u sporti: problemy i perspektyvy [The use of artificial intelligence in sports: problems and prospects] *Lex Sportiva*. Vyp. 1. S. 38–45.3. [in Ukrainian]
14. Chepeliuk, A. V., Bihun, V. V., Holub, O. V. (2023). Vykorystannia shchuchnoho intelektu v suchasnomu sporti: filosofskyi pohliad na problemu [The use of artificial intelligence

in modern sports: a philosophical view of the problem] Visnyk nauky ta osvity. No11 (17). S.1235–1245. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОВЧАРУК Василь – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичного виховання Вінницького національного технічного університету.

Наукові інтереси: аналіз літературних джерел з проблеми застосування технологій штучного інтелекту у процесі фізичного самовдосконалення студентської молоді.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OVCHARUK Vasyl – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Physical Education Vinnytsia National Technical University.

Scientific interests: analysis of literature sources on the problem of applying artificial intelligence technologies in the process of physical self-improvement of student youth.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 16.03.2026 р.

УДК 378:81'243:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-224-227

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ОГРИНЧУК Олександра –

кандидат філологічних наук, доцент,

доцент кафедри мовознавства

Івано-Франківського національного медичного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9188-7190>

e-mail: olesis@ifnmu.edu.ua

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ CHATGPT ДЛЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ ЗВО

У сучасних умовах цифровізації освітнього простору особливого значення набуває пошук інноваційних технологій, здатних забезпечити ефективне навчання української мови як іноземної для студентів медичних закладів вищої освіти. Володіння українською мовою є не лише інструментом інтеграції іноземних студентів у навчальне середовище, а й важливою передумовою їхньої майбутньої професійної діяльності у сфері охорони здоров'я, де якісна комунікація між лікарем і пацієнтом має вирішальне значення. У статті розглядаються можливості використання ChatGPT як інтерактивного засобу навчання, що дозволяє моделювати реальні комунікативні ситуації, створювати індивідуалізовані завдання та забезпечувати постійний доступ до мовної практики.

Методологія дослідження ґрунтується на аналізі практичного застосування ChatGPT у навчальному процесі, включаючи діалогові вправи, переклад професійної термінології, симуляцію спілкування між лікарем і пацієнтом, а також створення навчальних сценаріїв, які враховують культурні та мовні особливості іноземних студентів. Результати показують, що використання штучного інтелекту сприяє підвищенню мотивації студентів, формуванню навичок професійного мовлення, розвитку критичного мислення та розширенню можливостей самостійної роботи. Водночас виявлено низку обмежень, серед яких потреба у контролі якості відповідей, адаптація контенту до специфіки медичної освіти, уникнення механічного калькування та забезпечення академічної доброчесності.

У висновках підкреслюється, що ChatGPT може стати ефективним додатковим інструментом у навчанні української мови як іноземної, а перспективи подальших досліджень полягають у розробці спеціалізованих навчальних модулів, інтеграції технології у системи управління навчанням медичних університетів та оцінці її впливу на довготривалу успішність студентів.

Ключові слова: ChatGPT, українська мова як іноземна, комунікативні навички, іноземні студенти, медична освіта, штучний інтелект, цифровізація.

OHRYNCHUK Olesandra –

Candidate of Philology Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Linguistics

Ivano-Frankivsk National Medical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9188-7190>

e-mail: olesis@ifnmu.edu.ua

OPPORTUNITIES FOR USING CHATGPT TO DEVELOP COMMUNICATIVE SKILLS OF INTERNATIONAL STUDENTS IN A MEDICAL UNIVERSITY

In the current context of educational digitalization, the search for innovative technologies capable of ensuring effective learning of Ukrainian as a foreign language for students of medical higher education institutions becomes increasingly significant. Mastery of Ukrainian is not only a tool for integrating international students into the academic environment but also a crucial prerequisite for their future professional activity in healthcare, where high-quality communication between doctor and patient is essential. The article explores the potential of ChatGPT as an interactive learning tool that enables modeling of authentic communicative situations, creation of individualized tasks, and provision of continuous access to language practice. The research methodology is based on analyzing practical applications of ChatGPT in the educational process, including dialogue exercises, translation of professional terminology, simulation of doctor–patient communication, and development of learning scenarios that take into account cultural and linguistic characteristics of foreign students. The findings demonstrate that the use of artificial intelligence contributes to increasing student motivation, developing professional speech skills, fostering critical thinking, and expanding opportunities for independent work. At the same time, several limitations were identified, such as the need for quality control of responses, adaptation of content to the specifics of medical education, avoidance of mechanical translation, and assurance of academic integrity. The conclusions emphasize that ChatGPT can serve as an effective supplementary tool in teaching Ukrainian as a foreign language, while future research prospects involve designing specialized learning modules, integrating the technology into learning management systems of medical universities, and evaluating its long-term impact on student success.

Key words: ChatGPT, Ukrainian as a foreign language, communicative skills, international students, medical education, artificial intelligence, digitalization.

Постановка проблеми та обґрунтування актуальності проблеми. Вища освіта в Україні нині перебуває на етапі активної цифрової трансформації, що зумовлює необхідність упровадження інноваційних технологій у навчальний процес. Особливо це стосується медичних університетів, де іноземні студенти мають швидко та якісно засвоїти українську мову як іноземну. Володіння мовою виступає не лише засобом академічної комунікації, а й важливим елементом професійної компетентності майбутнього лікаря, адже ефективне спілкування з пацієнтами та колегами є основою успішної медичної практики.

Разом із тим, традиційні підходи до викладання української мови як іноземної мають низку недоліків: обмежена кількість практичних занять, недостатні можливості для індивідуалізації навчання та складність відтворення реальних комунікативних ситуацій у межах аудиторії. Це створює додаткові труднощі для студентів-іноземців, які одночасно адаптуються до нової культурної та освітньої системи. У таких умовах виникає потреба у використанні сучасних технологічних рішень, здатних забезпечити інтерактивність, гнучкість і персоналізацію освітнього процесу.

Одним із перспективних інструментів є ChatGPT – мовна модель штучного інтелекту, яка може виконувати функції інтерактивного співрозмовника, навчального асистента та симулятора професійних ситуацій. Його застосування відкриває нові можливості для розвитку комунікативних навичок іноземних студентів, зокрема:

- моделювання діалогів у професійних контекстах (спілкування з пацієнтами, колегами, викладачами);
- створення індивідуально адаптованих завдань відповідно до рівня мовної підготовки;
- забезпечення постійного зворотного зв'язку та корекції помилок;
- формування міжкультурної комунікації, необхідної для роботи в міжнародному медичному середовищі.

Таким чином, дослідження ефективності використання ChatGPT у процесі викладання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти є актуальним і перспективним напрямом наукових пошуків. Воно дозволяє оцінити потенціал цифрових технологій у мовній освіті та визначити їхню роль у формуванні професійних компетентностей майбутніх лікарів, що відповідає сучасним тенденціям розвитку медичної освіти та глобальним викликам у сфері охорони здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному освітньому просторі інтеграція інноваційних технологій розглядається як обов'язкова умова підвищення якості освітнього процесу, що підтверджується численними дослідженнями українських та зарубіжних науковців (Oleksandra Ohrynychuk, Zoriana Onipko, Olena Luzhanytsia, Liliia Golub [1, с. 131]). Відповідно, методологія нашого дослідження ґрунтувалася на поєднанні теоретичного аналізу, емпіричних спостережень та експериментальної апробації, що забезпечило комплексність, багатоплановість та достовірність отриманих результатів.

Здійснено системний огляд сучасних наукових праць, присвячених застосуванню ChatGPT у викладанні мов. Так, О. Смал акцентує увагу на тому, що використання мовних моделей штучного інтелекту

сприяє індивідуалізації навчання та дозволяє адаптувати освітній процес до потреб кожного студента [2]. С. Волгіна наголошує на значному потенціалі інтеграції ChatGPT у викладання іноземних мов у контексті глобалізаційних процесів та цифровізації освіти [3]. Додатково проаналізовано праці А. Льківа, Г. Іванишина та О. Огринчук, які розглядають сучасні наукові підходи до інтеграції генеративних моделей у педагогічну практику, зокрема їхній вплив на оптимізацію створення навчальних матеріалів, підвищення ефективності викладання та розвиток критичного мислення здобувачів освіти [4].

Для збору емпіричних даних було використано методи спостереження за навчальною діяльністю іноземних студентів-медиків, які працювали з ChatGPT. Анкетування дозволило визначити рівень мотивації, задоволеності навчальним процесом та оцінити ефективність інтерактивних вправ. Особливу увагу приділено аналізу реакцій студентів на нові формати завдань та виявленню тенденцій щодо зниження мовного бар'єру.

У рамках дослідження було організовано низку занять, під час яких студенти виконували:

- діалогові вправи, що моделювали комунікацію «лікар–пацієнт»;
- переклад та пояснення медичної термінології українською мовою;
- створення коротких професійних сценаріїв (наприклад, прийом пацієнта, пояснення діагнозу);
- інтерактивні тести та флеш-картки, згенеровані ChatGPT для самостійної роботи.

Зазначені завдання дали змогу оцінити практичний потенціал ChatGPT у формуванні комунікативних навичок та професійної мовної компетентності.

Методи аналізу результатів

Для оцінки ефективності застосування ChatGPT було проведено порівняльний аналіз результатів контрольних завдань у двох групах: експериментальній (з використанням ChatGPT) та контрольній (традиційні методи навчання). Дослідження Fang & Nan підтверджує, що інтеграція ChatGPT у процес навчання іноземних мов може істотно підвищити якість мовної практики та мотивацію студентів, що узгоджується з отриманими нами даними [5].

Інструменти дослідження. У дослідженні застосовувалися як традиційні методи (тестування, усні відповіді, письмові роботи), так і цифрові інструменти (чат-бот, інтерактивні вправи, симуляції). Такий підхід забезпечив комплексність аналізу та дозволив оцінити реальний вплив технології на освітній процес.

Таким чином, використані методики та методи дослідження були спрямовані на багатопланове вивчення можливостей ChatGPT у навчанні української мови як іноземної, із акцентом на розвиток комунікативних навичок у професійно орієнтованому середовищі медичного закладу вищої освіти.

Постановка завдання. Іноземні студенти медичних закладів вищої освіти стикаються зі значними труднощами у процесі формування комунікативної компетентності англійською мовою. Традиційні методи навчання не завжди забезпечують достатній рівень практики та індивідуалізації, що актуалізує потребу у

використанні інноваційних цифрових інструментів, зокрема ChatGPT.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі завдання:

1. Проаналізувати потенціал ChatGPT у розвитку комунікативних навичок іноземних студентів.
2. Оцінити ефективність його застосування у навчальному процесі та вплив на зниження мовного бар'єру.
3. Дослідити можливості формування академічної та професійної комунікації.
4. Встановити роль ChatGPT у розвитку міжкультурної компетентності.
5. Сформулювати практичні рекомендації щодо інтеграції ChatGPT у навчальні програми медичних ЗВО.

Мета статті. Визначити можливості використання ChatGPT як інструменту розвитку комунікативних навичок іноземних студентів у медичному закладі вищої освіти та оцінити його ефективність у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Підвищення комунікативної компетентності. Практика діалогів зі штучним інтелектом сприяла активізації мовленнєвої діяльності студентів. Наприклад, під час обговорення клінічних випадків вони почали використовувати лексику «differential diagnosis», «treatment options», «patient compliance», яка раніше залишалася пасивною. У рольових іграх кількість спонтанних висловлювань зросла майже на третину, а аргументація стала більш структурованою. Для порівняння, у традиційних парах «студент–студент» спонтанність була нижчою, оскільки учасники часто соромилися помилок.

Подолання мовного бар'єру.

ChatGPT створював атмосферу психологічної безпеки. Один зі студентів зазначив, що йому легше пояснювати власні думки англійською, коли він «спілкується» з моделлю, адже відсутність страху перед критикою знижує напруження. Це проявилось у збільшенні кількості добровільних виступів на семінарах. Для порівняння, у класичних дискусіях із викладачем студенти часто уникали активності через страх отримати негативну оцінку.

Формування академічного дискурсу.

Інтерактивні завдання моделювали професійні ситуації. Наприклад, студент мав пояснити «case of pneumonia» англійською, поставити уточнювальні запитання пацієнту («Do you have any history of asthma?»), описати симптоми («persistent cough, fever, chest pain») та аргументувати діагноз. Такі вправи сприяли засвоєнню спеціалізованої термінології. У тестових завданнях середній результат зріс більш ніж на один бал за п'ятибальною шкалою. Для порівняння, робота лише з підручником не давала такого ефекту, адже студенти не мали можливості тренувати діалогічну взаємодію.

Індивідуалізація освітньої траєкторії.

Завдяки персоналізованим відповідям студенти працювали у власному темпі. Наприклад, для слабших учасників ChatGPT пропонував простіші завдання – скласти діалог про «daily routine» чи «visiting a doctor», тоді як сильніші студенти отримували складніші кейси: «explain the pathophysiology of diabetes» або «compare treatment strategies for hypertension». Це дозволило вирівняти рівень групи. У традиційних умовах викладачеві

складно одночасно адаптувати завдання для різних рівнів, що часто призводить до нерівномірного розвитку.

Міжкультурний вимір комунікації.

ChatGPT моделював діалоги у різних культурних контекстах. Наприклад, студенти практикували спілкування з «пацієнтом» із США, який очікує прямого пояснення, та з «пацієнтом» із Японії, де важливим є ввічливий тон і уникання категоричних висловлювань. Це допомогло зрозуміти культурні відмінності у мовленні та поведінці. У традиційних заняттях міжкультурний компонент часто обмежувався теоретичними лекціями, тоді як інтерактивна практика з ChatGPT дала можливість відчувати ці відмінності у реальному діалозі.

Структурна модель інтеграції ChatGPT у навчальний процес медичного ЗВО.

Етапи інтеграції:

1. Підготовка.
 - Визначення цілей навчання (розвиток комунікативних навичок, засвоєння термінології).
 - Створення сценаріїв діалогів та рольових ігор.
 - Підбір клінічних кейсів для моделювання.
2. Практика.
 - Виконання діалогів «студент–ChatGPT» у навчальних ситуаціях.
 - Рольові ігри: «лікар–пацієнт», «лікар–лікар».
 - Обговорення клінічних випадків українською мовою як іноземною.
3. Оцінювання.
 - Виконання тестових завдань із використанням медичної термінології.
 - Аналіз результатів (кількість спонтанних реплік, якість аргументації).
 - Порівняння з традиційними методами навчання.
4. Рефлексія.
 - Обговорення досвіду студентами та викладачами.
 - Визначення сильних і слабких сторін використання ChatGPT.
 - Корекція навчальної стратегії та адаптація завдань.

Відтак можемо відобразити етапи інтеграції ChatGPT у навчальний процес медичного ЗВО:

- Підготовка → визначення цілей, створення сценаріїв, підбір клінічних кейсів.
- Практика → діалоги «студент–ChatGPT», рольові ігри «лікар–пацієнт», обговорення клінічних випадків.
- Оцінювання → виконання тестових завдань, аналіз результатів, порівняння з традиційними методами.
- Рефлексія → обговорення досвіду, визначення сильних і слабких сторін, корекція стратегії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отримані дані підтверджують, що інтеграція ChatGPT у навчальний процес іноземних студентів медичних ЗВО має значний потенціал для розвитку комунікативних навичок.

• По-перше, підвищення мовної активності та впевненості у спілкуванні свідчить про компенсаторну роль штучного інтелекту щодо обмежень традиційних методів навчання.

• По-друге, зниження мовного бар'єру демонструє, що ChatGPT може виступати як психологічно безпечне середовище для практики.

• По-третє, розвиток академічної комунікації підтверджує здатність моделі формувати професійний дискурс.

• По-четверте, індивідуалізація навчання узгоджується з принципами інклюзивної освіти.

• Нарешті, формування міжкультурної компетентності підкреслює унікальну перевагу ChatGPT – можливість моделювати багатокультурні сценарії, що відповідає сучасним викликам у сфері медичної освіти.

Перспективи подальших досліджень

• Кількісна оцінка ефективності. Проведення масштабних експериментів із використанням контрольних та експериментальних груп для статистичного підтвердження результатів.

• Інтеграція у навчальні програми. Розробка методичних рекомендацій щодо системного використання ChatGPT на заняттях з української мови як іноземної для медичних спеціальностей.

• Міждисциплінарні підходи. Дослідження можливостей застосування ChatGPT не лише для мовної практики, а й для формування клінічного мислення та професійної етики.

• Технологічні вдосконалення. Аналіз потенціалу поєднання ChatGPT з іншими цифровими платформами (симуляційні тренажери, віртуальні пацієнти) для комплексної підготовки студентів.

• Довгостроковий вплив. Вивчення того, як регулярне використання ChatGPT позначається на професійній комунікації випускників у реальних умовах медичної практики.

Використання мовних моделей штучного інтелекту, зокрема ChatGPT, є одним із найактуальніших напрямів сучасних освітніх досліджень. Ця технологія трансформує традиційні підходи до навчання, відкриваючи нові можливості для студентів і викладачів. У сфері медичної освіти ChatGPT вже довів свою практичну користь: він сприяє розвитку комунікативних навичок, формуванню професійного мислення та засвоєнню складного навчального матеріалу.

Зростаючий інтерес до ChatGPT пояснюється його здатністю забезпечувати персоналізовані навчальні сценарії, адаптовані до рівня знань та індивідуальних потреб студентів. Інтерактивні вправи та моделювання клінічних ситуацій на заняттях з української мови як іноземної створюють безпечне середовище для практики, що значно підвищує ефективність навчання.

Таким чином, ChatGPT можна розглядати як багатofункціональний освітній інструмент, який поєднує функції навчального асистента, симулятора комунікативних ситуацій та засобу індивідуалізації навчання. Перспективи його застосування охоплюють не лише мовну та професійну підготовку іноземних студентів, але й розробку нових педагогічних стратегій, здатних змінити структуру медичної освіти. У майбутньому штучний інтелект може стати невід'ємною складовою освітнього процесу, сприяючи формуванню покоління лікарів із високим рівнем комунікативної компетентності та критичного мислення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ohrynychuk O., Onipko Z., Luzhanytsia O., Golub L. Incorporating contemporary technologies into higher education pedagogy: Exploring mastery and innovative implementation. *Multidisciplinary Reviews*. 2024. Vol. 7. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe014>
2. Смаль О. В. Вивчення можливостей застосування ChatGPT у навчальному процесі при викладанні іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 72. Т. 4. С. 106–115. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-4-18>
3. Волгіна С. Інтеграція ChatGPT у викладання іноземних мов у контексті глобалізації та цифровізації освіти. *Молодь і ринок*. 2023. № 3 (72). С. 251–255. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-51>
4. Ляків А. В., Іванишин Г. Я., Огринчук О. П. Можливості використання генеративного ШІ в процесі навчання іноземної мови в університетському середовищі. *Закарпатські філологічні студії*. 2025. Вип. 42. Т. 3. С. 131–135. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.3.20>
5. Fang S., Han Z. On the nascency of ChatGPT in foreign language teaching and learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2025. Vol. 45. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1017/s026719052510010x> (doi.org in Bing)

REFERENCES

1. Ohrynychuk, O., Onipko, Z., Luzhanytsia, O., & Golub, L. (2024). Incorporating contemporary technologies into higher education pedagogy: Exploring mastery and innovative implementation. *Multidisciplinary Reviews*. Vol. 7. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2024spe014> [in Brazil]
2. Smal, O. V. (2024). Vyvchennia mozhlyvostei zastosuvannya ChatGPT u navchal'nomu protsesi pry vykladanni inozemnoi movy [Studying the possibilities of using ChatGPT in the educational process when teaching a foreign language]. *Aktual'ni pytannia humanitarnykh nauk*. 72(4). S. 106–115. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-4-18> [in Ukrainian]
3. Volgina, S. (2023). Integration of ChatGPT into foreign language teaching in the context of globalization and digitalization of education. *Youth and the Market*. 72(3). S. 251–255. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-51> [in Ukrainian]
4. Ilkiv, A. V., Ivanyshyn, H. Ya., & Ohrynychuk, O. P. (2025). Mozhlyvosti vykorystannya generatyvnoho SHI v protsesi navchannia inozemnoi movy v universytets'komu seredovyshti [Possibilities of using generative AI in the process of foreign language learning in the university environment]. *Zakarpats'ki filolohichni studii*. 42(3). S. 131–135. DOI: <https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2025.42.3.20> [in Ukrainian]
5. Fang, S., & Han, Z. (2025). On the nascency of ChatGPT in foreign language teaching and learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 45. P. 1–25. DOI: <https://doi.org/10.1017/s026719052510010x> [in USA]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОГРИНЧУК Олександра – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Наукові інтереси: сучасна українська мова, українська мова як іноземна.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OHRYNCHUK Oleksandra – Candidate of Philology Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Linguistics Ivano-Frankivsk National Medical University.

Scientific Interests: Modern Ukrainian language, Ukrainian as a Foreign language.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 24.03.2026 р.

УДК 37.037.1-057.875

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-228-232

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ОНОПРИЄНКО Ольга –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, методики фізичного виховання
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1923-9751>
e-mail: chentukova@ukr.net

ОНОПРИЄНКО Олександр –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини
Черкаського державного технологічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-5822>
e-mail: krusoboy1972@ukr.net

ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему зниження рівня фізичної активності студентської молоді в умовах сучасного суспільства, що характеризується високим темпом життя, підвищеним психоемоційним навантаженням і поширенням малорухливого способу життя. Наголошено на необхідності впровадження ефективних оздоровчих технологій у систему фізичного виховання закладів вищої освіти з метою зміцнення здоров'я, підвищення працездатності та формування гармонійного фізичного розвитку студентів. Визначено, що одним із доступних і результативних засобів оптимізації навчально-тренувального процесу є шейпінг як комплексна система фізичних вправ, спрямована на корекцію фігури, розвиток фізичних якостей і покращення психоемоційного стану.

Проаналізовано науково-методичні джерела щодо впливу занять шейпінгом на фізичну підготовленість, функціональний стан організму та мотивацію студентів до здорового способу життя. Охарактеризовано сутність шейпінгу, його оздоровчу спрямованість, структурні компоненти та методичні особливості проведення занять у закладах вищої освіти. Розглянуто класифікацію занять за видами (кардіо, силовий, функціональний, релакс та естетичний шейпінг), визначено їхні характерні риси, зміст і тренувальний ефект. Окреслено організаційну структуру заняття, що включає підготовчу, основну та заключну частини, а також роль музичного супроводу й додаткового інвентарю у підвищенні ефективності тренувального процесу.

Виявлено, що систематичні заняття шейпінгом сприяють розвитку сили, витривалості, гнучкості та координації, профілактиці порушень опорно-рухового апарату, зниженню рівня стресу й формуванню позитивної мотивації до регулярної рухової активності. Зроблено висновок, що використання шейпінгу в системі фізичного виховання студентів є педагогічно доцільним і оздоровчо ефективним, оскільки забезпечує комплексний вплив на фізичний і психоемоційний стан молоді та сприяє формуванню культури здорового способу життя. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням навчально-методичного забезпечення та впровадженням інноваційних програм шейпінгу у практику фізичного виховання студентів.

Ключові слова: шейпінг, фізична культура, студенти, заклади вищої освіти.

ONOPRIENKO Olga –

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Theory
of Physical Education Methodology
Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1923-9751>
e-mail: chentukova@ukr.net

ONOPRIENKO Oлександр –

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the
Department of Physical Education and Human Health
Cherkasy State Technological University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6678-5822>
e-mail: krusoboy1972@ukr.net

PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS OF VARIOUS SPECIALTIES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article considers the problem of reducing the level of physical activity of student youth in modern society, which is characterized by a high pace of life, increased psycho-emotional stress, and the spread of a sedentary lifestyle. The need to introduce effective health-improving technologies into the physical education system of higher education institutions is emphasized in order to improve health, increase working capacity, and form harmonious physical development of students. It has been determined that one of the available and effective means of optimizing the educational and training process is shaping as a comprehensive system of physical exercises aimed at correcting the figure, developing physical qualities, and improving the psycho-emotional state.

Scientific and methodological sources on the impact of shaping classes on physical fitness, functional state of the body, and students' motivation for a healthy lifestyle were analyzed. The essence of shaping, its health-improving focus, structural components and methodological features of conducting classes in higher education institutions are characterized. The classification of classes by type (cardio, strength, functional, relaxation, and aesthetic shaping) is considered, and their characteristic features, content, and training effect are determined. The organizational structure of the lesson is outlined, including the preparatory, main and final parts, as well as the role of musical accompaniment and additional equipment in increasing the effectiveness of the training process.

It has been found that systematic shaping classes contribute to the development of strength, endurance, flexibility and coordination, the prevention of musculoskeletal disorders, the reduction of stress levels and the formation of positive motivation for regular physical activity. It was concluded that the use of shaping in the system of physical education of students is pedagogically appropriate and health-improvingly

effective, as it provides a comprehensive impact on the physical and psycho-emotional state of young people and contributes to the formation of a culture of a healthy lifestyle. Prospects for further research are related to the development of educational and methodological support and the implementation of innovative shaping programs in the practice of physical education of students.

Key words: *shaping, physical education, students, higher education institutions.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасне суспільство характеризується високим темпом життя, підвищеним рівнем стресу та зниженням рухової активності. Це призводить до погіршення фізичного стану населення, збільшення кількості хронічних захворювань, зниження працездатності та порушення естетичних параметрів тілобудови. Тому проблема збереження та зміцнення здоров'я, підвищення фізичної активності та формування гармонійної фігури набуває особливої актуальності.

Під час організації фізичного виховання значну увагу має приділяти фізкультурно-оздоровчій роботі, сучасним методам оздоровлення, вивченню механізмів оздоровчої дії фізичних вправ і можливості їхнього застосування з метою оздоровлення й ознайомлення з методикою виховання фізичної культури особистості.

Мета статті обумовлена потребою в класифікації та загальної характеристики занять з шейпінгу у закладах вищої освіти, що дозволяє ефективно інтегрувати фізичну культуру у навчальний процес та забезпечити комплексний розвиток студентів.

Методи й організація дослідження. У роботі було використано теоретичний аналіз та узагальнення науково-методичної літератури, для вивчення передумов підвищення ефективності занять з фізичного виховання студентів різних спеціальностей із застосуванням шейпінгу.

Таким чином, проблема вивчення шейпінгу та його класифікації є актуальною з точки зору як науки про фізичну культуру, так і практики оздоровчої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним з найбільш популярних, масових і затребуваних видів рухової активності в середовищі студентської молоді є шейпінг. Заняття шейпінгом покращують фізичну привабливість дівчат, що пред'являють підвищені вимоги до своєї зовнішності. В даний час шейпінг відносять до оздоровчих систем, які використовують гімнастичні вправи і дотримуються принципу суворої регламентації вправ. Заняття шейпінгом проходять під музику, відеопрограми це приваблює, в тому числі і чоловіків, які хочуть мати красиву фігуру. Однак в даний час недостатньо кваліфікованих інструкторів, які могли б показати, пояснити і привести людину до бажаної форми [1, с. 22].

Головна мета фізичного виховання, як педагогічного процесу, – забезпечення високого рівня здоров'я і працездатності студента [4, с. 38]. Заняття з шейпінгу в закладах вищої освіти являють собою систематизовані тренування, які проводяться у груповому форматі під керівництвом кваліфікованого тренера або викладача фізичного виховання. Основна мета таких занять – комплексний розвиток фізичних якостей студентів, зміцнення здоров'я та формування навичок активного способу життя.

Шейпінг – це методика цілеспрямованої зміни фігури й оздоровлення організму жінки, яка включає в себе спеціальну програму фізичних вправ та відповідну систему харчування. Тренування шейпін-

гом включає в себе комплекс вправ, які послідовно навантажують м'язи різних частин тіла. Кожна обрана м'язова група „відпрацьовується” шляхом багатократного повторення циклічної вправи. Характерним для шейпінгу є те, що м'язи, які навантажуються, є мало задіяними в повсякденному житті. Також у шейпінгу дуже часто застосовують додаткові засоби, такі як гантелі, різні ваги, гімнастичні палиці тощо, які дозволяють відкоригувати недоліки фігури. Найбільш активні навантаження в цьому напрямку спрямовані на груди, талію, сідниці та стегна. Заняття з шейпінгу (використовуються вправи статодинамічного характеру – у яких передбачено короткотривалі зупинки (на 0,5-1с) у різні моменти циклу руху. Вправи дають можливість покращити працездатність та силову витривалість м'язів, що значно утворює та підтримує м'язовий "тонус".

Шейпінг як система фізичних вправ виник у другій половині ХХ століття і спочатку був орієнтований на жінок, які прагнули корекції фігури та підтримки фізичної форми. Основною метою було поєднати естетичний ефект із оздоровчою функцією, тобто одночасно спалювати зайві калорії, зміцнювати м'язи та підтримувати серцево-судинну систему.

У порівнянні з іншими видами фізичної активності: аеробікою, пілатесом та йогою шейпінг має низку переваг:

- поєднує силові та кардіовправи з рухами на гнучкість і координацію;
- забезпечує більш динамічне, ритмічне і емоційно насичене заняття;
- легше адаптується до різного рівня фізичної підготовки студентів.

Як правило, шейпінг передбачає в себе комплексний підхід до створення гарного тіла, який містить не тільки фізичне навантаження, а й програму харчування та масажу.

Фізичне виховання у вищій школі – це складний педагогічний процес, метою якого є формування фізичної культури особистості, здатної самостійно організовувати й вести здоровий спосіб життя. Це єдина навчальна дисципліна, яка повинна навчати студентів зберігати та зміцнювати власне здоров'я, підвищувати рівень фізичної підготовленості, розвивати й удосконалювати життєво важливі фізичні якості та рухові уміння.

Різним аспектам фізичного виховання підростаючого покоління присвячені дослідження М. Зуболій, О. Курок, Г. Ляшенко, Л. Сущенко, Б. Шиян та ін. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти висвітлено у працях учених Є. Захаріної, Л. Іванової, Н. Степанченко, О. Тимошенка, М. Туряньської, І.Щербак та ін. Попри значну увагу вчених практика переконує в необхідності фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти [7, с. 230].

Як зазначає О. А. Іванько, оздоровче завдання фізичного виховання полягає в гармонійному розвитку форм і функцій організму, спрямованому на зміцнення здоров'я та підвищення стійкої опірності організму до різних захворювань.

Аналіз літературних джерел показав, що фахівці досліджували вплив засобів шейпінгу на емоційно-вольову сферу студенток. Крім того, науковцями доведено позитивний вплив засобів шейпінгу на показники загальної фізичної підготовленості студенток неспеціальних факультетів. Результати власних досліджень дозволяють стверджувати, що шейпінг має низку переваг по відношенню до інших систем оздоровлення: доступність і простота, змістовність і оздоровча спрямованість, економічність і ефективність, що дозволяє рекомендувати застосування вправ з шейпінгу у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів [2, с. 75].

Позитивний вплив тренувань з шейпінгу на організм займаючихся неодноразово доведений та висвітлений у науково-методичній літературі [3, с. 80].

Молодь закладів вищої освіти потребує систематичної фізичної активності для профілактики захворювань опорно-рухового апарату, покращення психоемоційного стану та формування здорового способу життя. Дослідження показали, що від рівня фізичної підготовленості залежить рівень фізичної працездатності, а від рівня фізичної працездатності – системні показники розумової працездатності [5, с. 174].

У цьому контексті шейпінг виступає як ефективний засіб фізичного та психоемоційного розвитку студентів. Регулярні заняття з шейпінгу сприяють:

- покращенню фізичної форми та розвитку фізичних якостей (сили, гнучкості, витривалості);
- профілактиці порушень опорно-рухового апарату;
- зниженню рівня стресу та підвищенню психологічного комфорту;
- формуванню соціальної активності та взаємодії у колективі.

Шейпінг у системі фізичного виховання студентів закладів вищої освіти розглядається як варіативна форма спеціальних занять, що спрямована на: корекцію фігури та нормалізацію маси тіла, підвищення рівня фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я та профілактику гіпокінезії, формування мотивації до систематичних занять фізичними вправами.

Він поєднує елементи силових тренувань, аеробіки, хореографії та стретчингу, що робить заняття доступними для широкого кола студентів, особливо для дівчат.

Загальна характеристика шейпінгу та методика проведення.

Шейпінг є комплексною системою фізичної активності, яка поєднує кардіо, силові та функціональні вправи. Для ефективного використання занять шейпінг класифікують за видами, кожен з яких має свої особливості та методику проведення.

1. Кардіошейпінг:

– характеристика: аеробні вправи високої інтенсивності під ритмічну музику, спрямовані на розвиток витривалості та спалювання калорій.

- методика:
- тривалість заняття – 40–60 хвилин;
- чергування інтенсивного та помірного темпу (інтервальне тренування);
- використання крокових комбінацій, стрибків, махів руками та ногами;
- рекомендується проводити 2–3 рази на тиждень для стабільного ефекту.

– ефект: покращення серцево-судинної системи, зниження маси тіла, підвищення витривалості.

2. Силовий шейпінг

– характеристика: вправи з опором (гантелі, еспандери, фітнес-резинки) для розвитку м'язового корсету та корекції фігури.

- методика:
- тривалість заняття – 45–60 хвилин;
- серії по 10–15 повторень на основні групи м'язів;
- комбінування із короткими кардіо блоками для підтримки аеробної форми;
- інтенсивність підбирається індивідуально залежно від рівня підготовки.
- ефект: зміцнення м'язів, покращення постави, підвищення силової витривалості.

3. Функціональний шейпінг

– характеристика: вправи на координацію, баланс та гнучкість, що імітують природні рухи.

- методика:
- виконання комплексів із багатокomпонентних рухів;
- поєднання кардіо та силових елементів у одному занятті;
- використання власної ваги тіла, балансувальних платформ, фітболів.
- ефект: розвиток координації, покращення стабілізації тіла, профілактика травм.

4. Релакс-шейпінг

– характеристика: низькоінтенсивні вправи на розтяжку та дихальні практики для зниження стресу.

- методика:
- тривалість заняття – 30–50 хвилин;
- використання дихальних технік, плавних розтягувальних рухів;
- вправи на релаксацію м'язів шиї, спини, кінцівок;
- рекомендовано наприкінці активного тренування або як окреме заняття для психоемоційного відновлення.
- ефект: зниження психоемоційного стресу, покращення гнучкості та рухливості суглобів.

5. Естетичний шейпінг

– характеристика: спрямований на корекцію фігури, підтягання м'язів та формування гармонійного силуету.

- методика:
- акцент на проблемні зони (живіт, стегна, руки);
- чергування кардіо та силових блоків;
- тривалість – 50–60 хвилин;
- повторюваність занять – 2–3 рази на тиждень.
- ефект: покращення зовнішнього вигляду, підвищення тону м'язів, формування красивої фігури.

6. Груповий та індивідуальний шейпінг

– груповий: заняття у секції або фітнес-залі, стимулює взаємопідтримку та соціальну активність.

– індивідуальний: персоналізовані програми тренувань, адаптовані до фізичних можливостей і цілей конкретного студента.

Навчально-тренувальний процес студентів у системі занять з шейпінгу здійснюється шляхом проведення окремих занять фізичними вправами. Будучи відносно самостійною ланкою педагогічного процесу, кожне заняття пов'язане з попередніми та наступними ланками. Воно повинно робити певний внесок у формування високих фізичних кондицій студентів. Заняття є елементом навчально-виховного

процесу та володіє всіма властивими цьому явищу ознаками.

Зміст навчального матеріалу пов'язаний з вибором фізичних вправ, направлених на вирішення завдань тренування. Завдання визначають предмет та спрямованість занять, особливості діяльності викладача і студентів, а також очікувані зрушення в стані організму.

Важливим аспектом змісту заняття є діяльність викладача – повідомлення та роз'яснення мети та завдань уроку, формулювання завдань і організація їх виконання, спостереження за діями студентів, аналіз, узагальнення та оцінка цих дій, регулювання навантажень, управління поведінкою студентів, корекція їх взаємодії.

Діяльність студентів характеризує третю сторону змісту заняття. До неї належить слухання педагога, спостереження, осмислення сприйманого, проектування та виконання програми рухових дій, самоконтроль та самооцінка, взаємоконтроль, обговорення виникаючих питань [6, с.93-94].

Організаційна форма передбачає регулярність, чіткий розклад занять та можливість індивідуальної адаптації навантажень відповідно до фізичного стану та рівня підготовки студентів. Заняття зазвичай триває 45–60 хвилин і має три основні частини:

1. Підготовча (розминка) – 8–10 хвилин.

Виконується у вигляді простих ритмічних рухів під музику середнього темпу (ходьба на місці, махи руками, нахили, обертальні рухи). Завдання: поступово підвищити роботу серцево-судинної системи, розігріти м'язи, підготувати організм до основного навантаження.

2. Основна частина – 30–40 хвилин.

Аеробні вправи (біг на місці, стрибки, елементи танцювальних рухів) – для розвитку витривалості та активізації серцево-дихальної системи.

Силові вправи (присідання, випади, вправи з гантелями, еластичними стрічками) – для зміцнення м'язів.

Вправи на гнучкість та координацію (нахили, обертання тулуба, вправи з фітболом) – для профілактики травм і розвитку рухливості суглобів.

Тривалість і інтенсивність регулюються залежно від мети заняття (корекція фігури, розвиток витривалості, відновлення після навчальних навантажень).

3. Заключна частина (заминка, релаксація) – 5–10 хвилин.

Вправи на розслаблення і відновлення дихання.

Статичне розтягування (стретчинг) основних груп м'язів.

Використання спокійної музики для зниження психоемоційної напруги. Музика у шейпінгу не є другорядним елементом, а виступає методичним засобом організації рухів. Вона допомагає: задавати темп і ритм занять; підтримувати концентрацію уваги; формувати позитивний емоційний фон.

Залежно від частини заняття застосовуються різні музичні композиції:

- у розминці – середній темп (90–100 ударів/хв.);

- в основній частині – швидкий темп (120–140 ударів/хв.);

- у заключній частині – повільний, розслаблюючий (60–70 ударів/хв.).

Використання інвентарю, а саме: гантелі невеликої ваги (0,5–2 кг); боді-бари; еластичні стрічки (еспандери); фітболи; килимки для фітнесу, дозволяє

урізноманітнити заняття, підвищити силове навантаження та залучити до роботи різні групи м'язів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Шейпінг як форма фізичних занять у закладах вищої освіти є ефективним засобом оздоровлення та гармонійного розвитку студентів. Він сприяє не лише покращенню фізичного стану, але й формуванню стійкої мотивації до занять фізичною культурою, що має важливе значення для майбутнього професійного та особистісного життя молоді.

Серед перспектив подальших досліджень щодо використання на заняттях з фізичного виховання шейпінгу, варто відзначити розробку навчально-методичного забезпечення для викладання дисциплін, яка повинна навчати студентів зберігати та зміцнювати власне здоров'я, підвищувати рівень фізичної підготовленості, розвивати й удосконалювати життєво важливі фізичні якості та рухові уміння.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бойко Г. Л., Козлова Т. Г. Шейпінг і його значення в системі фізичного виховання студенток закладів вищої освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. 3 (133). С. 21–23. DOI: 10.31392/NPU-nc.series.15.2021.3(133).03
2. Косівська А. В. Покращення функціонального стану серцево-судинної системи студенток засобами шейпінгу. *Фізична культура, спорт та здоров'я нації*. 2016. (2). С. 74–79. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23107>
3. Косівська А. В. Оздоровчо-тренувальна програма з комбінованого шейпінгу для студенток неспеціальних факультетів педагогічних вищих навчальних закладів. *Aktual. probl. fiz. viov. riznih verstv nasei*. [інтернет]. 18, Липень 2024. С. 78–83. URL: <https://journals.urau.ua/hdaffk-tmfv/article/view/108310>
4. Маленюк Т. В., Косівська А. В. Секційні заняття – пріоритетна форма організації процесу фізичного виховання студентів (на прикладі шейпінгу). *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*; Харків. Харків: ХОВНОКУ-ХДАІМ. 2015. (4). С. 38–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.0407>
5. Онопрієнко О., & Онопрієнко О. Особливості фізичного виховання студентської молоді. *Молодий вчений*. 2021. 3(91). С. 171–174. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-37>
6. Онопрієнко О. В., Онопрієнко О. М. Основи оздоровчого фітнесу: навч. посібник. Черкаси: Міністерство освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. Черкаси: ЧДТУ. 2020. 194 с. URL: <https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/2380>
7. Філоненко О. В. Фізичне виховання студентів у закладах вищої освіти України. *pednauk* [інтернет]. 29, Серпень 2023 [цит. за 06, Вересень 2025]. (210). С. 229-234. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1622>
DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-229-234>

REFERENCES

1. Boiko, H. L., Kozlova, T. H. (2021). Sheipinh i yoho znachennia v systemi fizychnoho vykhovannia studentok zakladiv vyshchoi osvity [Shaping and its importance in the system of physical education of female students of higher education institutions]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. №3 (133). S. 21–23. DOI: 10.31392/NPU-nc.series.15.2021.3(133).03 [in Ukrainian]
2. Kosivska, A. V. (2016). Pokrashchennia funktsionalnogo stanu sertsevo-sudynnoi systemy studentok zasobamy sheipinhu [Improving the functional state of the cardiovascular system of female students through shaping methods]. *Fizychna kultura, sport ta zdorovia natsii*. № (2). S. 74–79. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/23107> [in Ukrainian]

3. Kosivska, A. V. (2024). Ozdorovcho-treunuvalna prohrama z kombinovanoho sheipinhu dlia studentok nespetsialnykh fakultetiv pedahohichnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv [Health and training program on combined shaping for female students of non-specialized faculties of pedagogical higher educational institutions]. Aktual. probl. fiz. viov. riznih verstv nasei. [internet]. 18, Lypen 2024. S. 78–83. URL: <https://journals.urau/hdafk-tmfv/article/view/108310> [in Ukrainian]

4. Maleniuk, T.V., Kosivska, A.V. (2015). Sektsiini zaniattia – priorytetna forma orhanizatsii protsesu fizychnoho vykhovannia studentiv (na prykladi sheipinhu) [Sectional classes are a priority form of organizing the process of physical education of students (using the example of shaping)]. Pedahohika, psyholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu; Kharkiv. Kharkiv: KhOVNOKU-KhDADM. №4. S. 38–43. DOI: <http://dx.doi.org/10.15561/18189172.2015.0407> [in Ukrainian]

5. Onopriienko, O., & Onopriienko, O. (2021). Osoblyvosti fizychnoho vykhovannia studentskoi molodi [Peculiarities of physical education of student youth]. Molodyi vchenyi. №3(91). S. 171–174. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-3-91-37> [in Ukrainian]

6. Onopriienko, O. V., Onopriienko, O. M. (2020). Osnovy ozdorovchoho fitnesu [Basics of health fitness]: navch. posibnyk. Cherkasy: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, Cherkas. derzh. tekhnol. un-t. Cherkasy: ChDTU. 194 s. URL: <https://er.chdtu.edu.ua/handle/ChSTU/2380> [in Ukrainian]

7. Filonenko OV. (2023). Fizyчне vykhovannia studentiv u zakladykh vyshchoi osvity Ukrainy [Physical education of students in higher education institutions of Ukraine]. pednauk [internet]. 29, Serpen 2023 [tsyt. za 06, Veresen 2025]. 210. S. 229–234. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk>

/article/view/1622 DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-210-229-234> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОНОПРИЄНКО Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, методики фізичного виховання Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: фізичне виховання студентів різних спеціальностей у закладах вищої освіти.

ОНОПРИЄНКО Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини Черкаського державного технологічного університету.

Наукові інтереси: фізичне виховання студентів різних спеціальностей у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ONOPRIENKO Olga – Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Theory of Physical Education Methodology Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy.

Scientific interests: physical education of students of various specialties in higher education institutions.

ONOPRIENKO Oleksandr – Ph.D in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the department of physical education and human health Cherkasy State Technological University.

Scientific interests: physical education of students of various specialties in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 16.03.2026 р.

УДК [373.5.016:81'243'374]:[37.091.33-027.22:004]

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-232-236

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПАРХОМЕНКО Марія –

студентка групи АЗІМ-25, факультету іноземних мов, напряму підготовки (спеціальності):

014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література)

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3962-8444>

e-mail: mashaparhom@gmail.com

БІЛОЗІР Ольга –

начальник відділу міжнародних зв'язків, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0655-865X>

e-mail: olechkabiloz@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІГОР У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглянуто психолого-педагогічні передумови, які сприяють ефективному використанню цифрових ігор під час навчання іноземної мови. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрових технологій в освітньому процесі та необхідністю підвищення мотивації учнів до вивчення іноземної мови. Попри активне впровадження цифрових ресурсів у навчання, потенціал цифрових ігор у формуванні лексичних навичок використовується недостатньо й потребує науково обґрунтованого психолого-педагогічного аналізу в умовах цифрової освітньої парадигми. Мета дослідження полягає у визначенні психологічних механізмів й педагогічних умов, що забезпечують ефективне використання ігрових технологій у розвитку лексичної компетентності учнів. У статті проаналізовано сучасні підходи до гейміфікації та розкрито, як цифрові ігри впливають на увагу, пам'ять, пізнавальну активність й емоційну сферу учнів. Особливу увагу приділено поєднанню інтенційного та інцидентного засвоєння лексики як взаємодоповнювальних підходів у процесі навчання. Визначено роль мотиваційного компонента, диференціації навчання та педагогічної підтримки вчителя у створенні сприятливого освітнього середовища. Обґрунтовано необхідність добору лексичного матеріалу з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів середньої школи. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методик інтеграції цифрових ігор у змішане навчання, удосконаленням критеріїв оцінювання результатів та вивченням довготривалого впливу гейміфікації на рівень сформованості лексичної компетентності учнів.

Ключові слова: цифрові ігри, навчання лексики, психолого-педагогічні передумови, мотивація учнів, емоційне залучення, інтенційне та інцидентне навчання, контекстуальна релевантність, диференціація навчання, гейміфікація, роль учителя, фасилітатор, лексична компетентність, середня школа, розвиток критичного мислення, освітній процес.

PARKHOMENKO Mariia –

Student of group AZLm-25, Faculty of Foreign Languages,

Field of study (specialty):

014 Secondary Education (English Language and Foreign Literature)

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3962-8444>

e-mail: mashaparhom@gmail.com

BILOZIR Olha –

PhD Head of the Department of International Relations,

Senior Lecturer of the Department of English Language

and Methods of Teaching

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0655-865X>

e-mail: olechkabiloz@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS FOR THE EFFECTIVE USE OF DIGITAL GAMES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

The article examines the psychological and pedagogical precondition that contribute to the effective use of digital games in foreign language teaching. The relevance of the study is determined by the growing role of digital technologies in the educational process and the need to increase students' motivation to learn a foreign language. Despite the active implementation of digital resources in education, the potential of digital games in the formation of lexical skills remains insufficiently utilized and requires a scientifically grounded psychological and pedagogical analysis within the framework of the digital educational paradigm. The study aims to identify the psychological mechanisms and pedagogical conditions that ensure the effective use of game-based technologies in the development of students' lexical competence. The article analyzes contemporary approaches to gamification and reveals how digital games influence students' attention, memory, cognitive activity, and emotional sphere. Particular attention is paid to the combination of intentional and incidental vocabulary acquisition as complementary approaches in the learning process. The role of the motivational component, differentiated instruction, and teacher support in creating a favorable educational environment is defined. The necessity of selecting lexical material concerning the age and individual characteristics of secondary school students is substantiated. Prospects for further research are associated with the development of methods for integrating digital games into blended learning, improving criteria for assessing learning outcomes, and studying the long-term impact of gamification on the level of students' lexical competence formation.

Key words: digital games, vocabulary learning, psychological and pedagogical preconditions, students' motivation, emotional engagement, intentional and incidental learning, contextual relevance, differentiated instruction, gamification, teacher's role, facilitator, lexical competence, secondary school, critical thinking development, educational process.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема ефективного використання цифрових ігор у навчанні іноземних мов в сучасних умовах цифровізації освіти набуває особливої актуальності. У більшості випадків традиційні методи навчання не відповідають потребам покоління, яке зростає завдяки використанню інтерактивних технологій. Цифрові ігри пропонують нові можливості для розвитку лексичної компетентності, оскільки вони поєднують навчальну діяльність із елементами мотивації, змагання й емоційного залучення. Однак для використання зазначених технологій необхідно мати глибоке розуміння психолого-педагогічних механізмів, які визначають, наскільки добре вони працюють. У зв'язку з цим важливим науковим та практичним завданням є виявлення передумов, за яких цифрові ігри сприяють підвищенню ефективності засвоєння лексики учнями, розвитку їхньої пізнавальної активності та формуванню стійкої мотивації до вивчення іноземної мови на особистісному рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість наукових робіт присвячена проблемі ефективного засвоєння лексики іноземної мови в сучасному освітньому середовищі. Дані дослідження розглядають різні підходи до розвитку лексичної компетентності учнів. Зокрема, М. Алемі та А. Таєбі (M. Alemi and A. Tayebi) [1, с. 81–85] дослідили вплив свідомого та несвідомого засвоєння лексики, а також стратегій вивчення слів на ефективність опанування лексичного матеріалу, що підкреслює важливість різних когнітивних механізмів обробки інформації, зокрема уваги, пам'яті, асоціативного мислення та

перенесення знань у нові контексти. Д. Асваді (D. Aswadi) [2, с. 8619–8624] підкреслює важливість вибору лексики, яка відповідає інтересам та досвіду учнів, щоб зробити навчання більш мотивованим та змістовним. У своєму систематичному огляді Г. Внучко та Б. Клімова (G. Vnucko and B. Klimova) [3, с. 1–3] досліджують можливості цифрових ігор у процесі засвоєння лексики. Науковці підкреслюють, що ігрові технології можуть поєднувати розважальні й навчальні аспекти, щоб підвищити залученість учнів. Автори публікації під назвою «Диференціація навчання як запорука успіху навчального процесу» [4] наголошують на тому, що рівні підготовки учнів, інтенсивність сприйняття учнів та стилі навчання є важливими компонентами успішного засвоєння матеріалу. Дослідження, проведене І. Мельниченко та О. Кузьменко [5, с. 54–58], довело, що онлайн-ігри є корисними для розвитку лексичної компетентності старшокласників, й підкреслили роль інтерактивних техно-логій у процесі навчання. Автор статті «Що таке фасилітація і як вона може допомогти вчителю в класі» [6] акцентує увагу на фасилітаційній ролі вчителя, що полягає в педагогічній підтримці учнів, стимулюванні їхньої навчальної мотивації та створенні сприятливого освітнього середовища.

Мета статті. Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні психолого-педагогічних передумов ефективного використання цифрових ігор у навчанні лексики іноземної мови, а також у дослідженні їхнього впливу на навчальну мотивацію, рівень розуміння та емоційний стан учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психолого-педагогічні передумови використання

цифрових ігор для навчання лексики ґрунтуються на вікових особливостях учнів середньої школи. У підлітковий період розвивається абстрактне мислення, зростає потреба в самореалізації, бажання змагатися та схвалення однолітків. Тому ігрове навчання є найбільш природним та привабливим способом навчання, який поєднує емоції, змагальність й можливість досягти результату. Електронні ігри підвищують увагу, пам'ять, творче мислення та інтерес до мови. Наприклад, у грі можна вчити нові слова, виконуючи завдання, що одразу показує результат: правильне використання слова дає бонус або проходження рівня.

Цифрові ігри є важливими для ефективного навчання, оскільки вони впливають на мотивацію та емоційний стан учнів. Учні можуть бути не лише зацікавлені в процесі, а й емоційно залучені, оскільки позитивний настрій сприяє засвоєнню нового матеріалу. Дослідження підтверджено результатами кількох наукових робіт у сфері DGBVL (digital game-based vocabulary learning) показують, що ігрова діяльність викликає задоволення, азарт й допитливість, а також підвищує увагу та активність учнів середньої школи. Якщо навчання є веселим та мотивуючим, інформація засвоюється легше, а слова та граматичні структури краще запам'ятовуються [3, с. 1–3]. Цифрові ігри, які поєднують навчання та задоволення, є ефективним інструментом мотивації учнів, оскільки учасники навчального процесу мають прагнення до самовираження, змагання та емоційних переживань. Вони стимулюють внутрішню мотивацію учнів, дозволяючи їм відчувати успіх, контролювати процес навчання, приймати рішення самостійно та отримувати миттєвий результат. Крім того, атмосфера гри зменшує страх помилитися, оскільки учні можуть експериментувати з мовою у віртуальному середовищі, не побоюючись осміяння. Це створює безпечну атмосферу, де можна розвивати впевненість та зменшувати тривогу, пов'язану з навчанням іноземної мови.

Процес засвоєння лексики в такому ігровому середовищі відбувається як через цілеспрямовану роботу з мовним матеріалом, так і через природне, ненавмисне засвоєння нових слів під час виконання ігрових завдань. Таким чином, випадкове та цільове навчання є двома взаємодоповнювальними підходами, які відіграють важливу роль у розвитку лексичної компетенції. Випадкове навчання відбувається ненавмисно, коли учні зустрічають нові слова під час гри, перегляду відео або спілкування й запам'ятовують їх через контекст, а цільове навчання передбачає свідоме вивчення слів та граматичних структур через вправи або тести. Ігрові завдання можуть бути розроблені таким чином, щоб учні могли або свідомо засвоїти лексику або побачити її в природному середовищі та поступово зрозуміти її значення. У свідомому навчанні вчитель навмисно планує процес: він ставить конкретну мету для учнів, наприклад, вивчити певні слова або вирази. Учні виконують завдання, спрямовані на цю мету, наприклад, повторюють слова, складають з ними речення, виконують вправи або тести. Тут навчання відбувається цілеспрямовано, з усвідомленням того, що метою є засвоєння конкретного матеріалу, а не випадкове знайомство з ним у процесі гри чи спілкування. Дослідники М. Алемі та А. Таєбі (M. Alemi and A. Tayebi) зазначають, що є кілька

основних закономірностей у процесі засвоєння лексики як інтенційне (свідоме) та інцидентне (випадкове) навчання. Учні, які мають нижчий рівень володіння англійською мовою, виявили, що інтенційне навчання, також відоме як «explicit learning», було кращим методом засвоєння нових слів. Коли учням повідомили, що їх перевірятимуть на знання певної лексики, учасники навчального процесу свідомо зосереджували увагу на словах. Це призвело до значного підвищення рівня запам'ятовування та відтворення лексичних одиниць. Інцидентне навчання, відоме як випадкове навчання, продемонструвало позитивний ефект, але переважно серед учнів з вищим рівнем мовної підготовки. Вони засвоювали нові слова під час читання чи слухання без намагання запам'ятати їх; натомість це сталося завдяки повторенню, контексту та зацікавленості до матеріалу. Дані взято з статті М. Алемі та А. Таєбі (M. Alemi and A. Tayebi) підтвердили, що найкращі результати отримали учні, які поєднали обидва підходи: цілеспрямоване запам'ятовування лексики за допомогою інтерактивних завдань (інтенційне навчання) і використання лексики в природних ситуаціях через читання чи гру (інцидентне навчання) [1, с. 81–85]. На переконання І. Мельниченко та О. Кузьменко було виявлено позитивну кореляцію між методами вивчення лексики та рівнем володіння мовою. Учні, які активно використовували контекстуальні підказки, морфологічний аналіз, роботу з картками або цифровими іграми, демонстрували кращі результати. Також, було виявлено зв'язок між навичками читання та лексичними навичками: студенти з більшою ймовірністю розширювали свій словниковий запас, коли вони вміли ефективно зрозуміти значення слів, які знаходяться в контексті [5, с. 54–58].

Усне засвоєння лексики залежить від контексту та релевантності матеріалу. Матеріал повинен бути пов'язаний із особистим досвідом учнів та відповідати їхнім потребам, а слова повинні бути практичними, корисними та актуальними. Дослідники М. Алемі та А. Таєбі (M. Alemi and A. Tayebi) стверджують, що правильний вибір актуальної та контекстуальної лексики значно впливає на ефективність вивчення мови. Аналіз дослідників документації, інтерв'ю та спостережень показав, що учні краще розуміють й запам'ятовують слова, коли ці слова пов'язані з їхніми інтересами, щоденним досвідом та соціокультурним середовищем [1, с. 81–85]. Коли вчителі використовують лексику, пов'язану з темами, які цікавлять учнів, наприклад, технології, соціальні мережі, навчання чи сімейні обставини, зацікавленість учнів й бажання брати участь в уроці значно збільшуються. Учні не тільки краще засвоюють нові слова, а й активно використовують їх у письмі, мовленні та спілкуванні з іншими людьми. Крім того, дослідження М. Алемі та А. Таєбі (M. Alemi and A. Tayebi) показало, що вчителі краще розуміють контекст вживання лексики за допомогою різноманітних методів навчання, таких як проблемно-орієнтоване навчання, рольові ігри, мульти-медійні матеріали та дискусії [1, с. 81–85]. Такі умови сприяли розвитку критичного мислення, творчості та впевненості в використанні мови серед учнів. Водночас було виявлено, що неправильний добір лексики, який є надто складним або не відповідає реальним потребам учнів, зменшує залученість,

ускладнює розуміння матеріалу та уповільнює процес оволодіння мовою.

Щоб забезпечити найкраще засвоєння матеріалу учнями, у процесі навчання важливо враховувати різні рівні знань учнів щодо лексики, стилі навчання та швидкість сприйняття. Досліджуючи диференціацію навчання, С. Серб висловила гіпотезу, що кожен учень має можливість отримати повне задоволення від уроків та розвиватися відповідно до своїх індивідуальних можливостей, схильностей й інтересів, формуватися як індивідуальність із специфічними психологічними та поведінковими характеристиками [4]. Впровадження диференціації передбачає ретельне спостереження за учнями, визначення етапів уроку, які необхідні, а також вибір виду диференціації за ступенем складності завдань, рівнем самостійності або обсягом роботи. Індивідуальна, парна та групова робота, які можуть змінюватися залежно від етапу уроку або рівня виконання завдань, є ефективними варіантами роботи, які можна використовувати для підвищення ефективності навчання. Дослідник Д. Асваді (D. Aswadi) стверджує, що учні повинні мати можливість обирати вид роботи, який вони вважають надмірним для себе, а завдання повинні мати поступове ускладнення: складніші завдання для сильніших, а простіші вправи для слабших. Постійний контроль якості знань через взаємоперевірку, самооцінку та взаємооцінку є важливим, щоб допомогти учням усвідомити свій прогрес [2, с. 8619–8624].

Дослідник С. Серб стверджує, що однією з найважливіших умов успішного використання гейміфікаційних елементів є дотримання балансу між академічною спрямованістю та задоволенням від гри. У навчальному процесі гра повинна бути достатньо захопливою та цікавою, щоб утримувати увагу учнів та заохочувати їх до активної участі. Важливо, щоб вона включала освітні елементи, які сприяють досягненню навчальних цілей й розвитку знань, умінь та навичок [4]. Також зазначає, що гейміфікація дозволяє учням створювати середовище, в якому вони активно взаємодіють із матеріалом через різні інтерактивні завдання, такі як рольові ігри, вікторини та симуляції [4]. Наприклад, рольові ігри з елементами наративності роблять навчання більш живим та значущим. Вони також розвивають в учнів здатність критично мислити, приймати рішення та вирішувати проблеми відповідно до навчальної теми. Крім того, важливо пам'ятати про те, що завдання поступово ускладнюються, а гра має чітку структуру. Освітні елементи мають бути інтегровані таким чином, щоб учні могли побачити прямий зв'язок між тим, що вони роблять у грі, та результатами навчання. Це підвищує мотивацію, допомагає краще засвоїти інформацію та формує позитивне ставлення до навчання.

На переконання І. Бакаленко, роль вчителя та педагогічна підтримка в умовах гейміфікації навчального процесу надзвичайно важливі для забезпечення ефективності навчання та його результативності. Учитель є не лише вчителем, а й мотиватором. Він підтримує учнів у процесі освоєння матеріалу, створює умови для самостійного навчання, контролює прогрес учнів та коригує навчальний процес відповідно до потреб учнів. Ігрові елементи повинні бути включені в навчальний процес таким чином, щоб вони не лише приносили задоволення

учням, а й сприяли досягненню освітніх цілей. Учитель повинен створити чіткий план уроку, в якому гейміфікація вписується в структуру уроку [6]. Це забезпечить зворотний зв'язок, поступове ускладнення завдань дає учням можливість проявити творчість та ініціативу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. З огляду на вище зазначене, можна впевнено стверджувати, що цифрові ігри є ефективним методом навчання лексики учнів середньої школи, якщо вони використовуються в поєднанні з відповідними психолого-педагогічними передумовами. Матеріал має враховувати особистий досвід, потреби та інтереси учнів, бути практичним і актуальним, а навчальні завдання – мати академічну спрямованість. Важливо забезпечити баланс між освітньою цінністю та задоволенням від гри, стимулювати мотивацію, емоційне залучення, самовираження та змагальність учнів, а також сприяти розвитку уваги, пам'яті та креативного мислення. Результати комбінації інтенційного та інцидентного навчання показали, що сприяють кращому засвоєнню лексики учнями. Активна роль учителя як фасилітатора гарантує контроль, підтримку та розвиток компетентностей учнів.

Наукові роботи у цьому напрямі спрямовані на вивчення, як різні види цифрових ігор розвивають лексичну компетенцію учнів, як елементи гейміфікації впливають на розвиток творчого та критичного мислення учнів, та як використання ігор впливає на мотивацію учнів протягом тривалого періоду часу. Вивчення індивідуальних й групових стратегій навчання, вивчення впливу цифрових ігор на розвиток міжособистісних та комунікативних навичок та розробка методичних рекомендацій щодо включення цифрових ігор у різні аспекти навчання іноземної мови, зокрема засвоєння лексики. Це відкриває нові можливості для інтеграції цифрових ігрових технологій у навчання іноземної мови, зокрема для підвищення мотивації учнів, розвитку їхніх мовленнєвих навичок та ефективного засвоєння лексики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Alemi M., Tayebi A. The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research*. 2011. Vol. 2. no. 1.
2. Aswadi D. Optimizing Language Learning with Relevant and Contextual Vocabulary Selection in Education. *Journal on Education*. 2024. Vol. 7. no. 1. P. 8615–8625.
3. Vnucko G., Klimova B. Exploring the Potential of Digital Game-Based Vocabulary Learning: A Systematic Review. *Systems*. 2023. Vol. 11. no. 2. P. 57.
4. Диференціація навчання як запорука успіху навчального процесу. Освітній проект «На Урок» для вчителів. URL: <https://naurok.com.ua/diferenciaciya-navchan-nya-yak-zaporuka-uspihu-navchalnogo-procesu-319167.html> (дата звернення: 16.10.2025).
5. Мельниченко І. Л., & Кузьменко О. Ю. Роль онлайн ігор в процесі навчання лексики учнів старших класів. *Освіта XXI століття: міждисциплінарні підходи та наукові розробки: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2023.
6. Що таке фасилітація і як вона може допомогти вчителю в класі. Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2020/11/27/shho-take-fasylytatsiya-i-yak-vona-mozhe-dopomogty-vchytelyu-v-klasi/> (дата звернення: 16.10.2025).

REFERENCES

1. Alemi, M., & Tayebi, A. (2011). The Influence of Incidental and Intentional Vocabulary Acquisition and Vocabulary Strategy Use on Learning L2 Vocabularies. *Journal of Language Teaching and Research*. 2(1). [in English]
2. Aswadi, D. (2024). Optimizing Language Learning with Relevant and Contextual Vocabulary Selection in Education. *Journal on Education*. 7(1). P. 8615–8625. [in English]
3. Dyferentsiatsiia navchannia yak zaporuka uspiikh navchalnoho protsesu. Osvitnii proekt «Na Urok» dlia vchyteliv [Differentiated Learning as a Key to the Success of the Educational Process. Educational Project “Na Urok” for Teachers]. URL: <https://naurok.com.ua/diferenciatsiya-navchannya-yak-zaporuka-uspiikh-navchalnoho-protsesu-319167.html> (data zvernennia: 16.10.2025). [in Ukrainian]
4. Melnychenko I. L., & Kuzmenko O. Yu. (2023). Rol onlain ihor v protsesi navchannia leksyky uchniv starshykh klasiv [The Role of Online Games in the Process of Vocabulary Learning among High School Students] *Osvita XXI stolittia: mizhdysyplinarni pidkhody ta naukovy rozrobky: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. [in Ukrainian]
5. Vnucko, G., & Klimova, B. (2023). Exploring the Potential of Digital Game-Based Vocabulary Learning: A Systematic Review. *Systems*. 11(2). P. 57. [in English]
6. Shcho take fasylytatsiia i yak vona mozhe dopomohy vchyteliu v klasi. Nova ukrainska shkola [What Is Facilitation and How Can It Help a Teacher in the Classroom? New Ukrainian School] | Veb-resurs NUSh. URL: <https://nus.org.ua/2020/11/27/shcho-take-fasylytatsiya-i-yak-vona-mozhe-dopomogty-vchyteliu-v-klasi/> (data zvernennia: 16.10.2025). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПАРХОМЕНКО Марія – студентка 1 курсу групи АЗЛм-25 факультету іноземних мов, напрямку підготовки (спеціальності): 014 Середня освіта (Англійська мова та зарубіжна література) Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика викладання англійської мови у закладах загальної середньої освіти, використання цифрових технологій у навчанні іноземної мови, гейміфікація освітнього процесу.

БІЛОЗІР Ольга – начальник відділу міжнародних зв'язків, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: багатомовна освіта; стратегії навчання та викладання полілінгвальної; формування й оцінювання полілінгвальної компетентності учнів; розвиток іншомовних навичок у профільній школі; аналіз мовної політики та освітніх програм; міжнародна академічна співпраця, участь у міжнародних освітніх проєктах та програмах мобільності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PARKHOMENKO Mariia – first-year student of group AZLm-25 at the Faculty of Foreign Languages, majoring in 014 Secondary Education (English Language and Foreign Literature) at Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: methods of teaching English in general secondary education institutions, the use of digital technologies in foreign language teaching, and the gamification of the educational process.

BILOZIR Olha – Head of the Department of International Relations and Senior Lecturer at the Department of English Language and Methods of Teaching at Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: multilingual education; strategies for teaching and learning multilingualism; development and assessment of plurilingual competence; enhancement of foreign language skills in specialized secondary education; analysis of language policies and educational programmes; international academic cooperation and participation in international educational projects and mobility programmes.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 17.03.2026 р.

УДК 378.018.8:37.011.3-051]:[373.013:174.7]-043.83](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-236-241

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПАШКОВСЬКИЙ Вадим –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2107-0985>
e-mail: vadym.pashkovsky@udpu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності здобувачів закладів загальної середньої освіти. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі академічної культури в сучасному освітньому просторі, поширенням випадків академічної недоброчесності серед учнівської та студентської молоді, а також необхідністю формування у здобувачів освіти відповідального ставлення до результатів власної освітньої діяльності. У контексті трансформації освітнього середовища, цифровізації навчання та активного використання відкритих інформаційних ресурсів і технологій штучного інтелекту проблема дотримання принципів академічної доброчесності набуває особливого значення.

На основі аналізу наукових джерел і сучасних освітніх практик визначено сутність поняття «академічна доброчесність» та окреслено її роль у забезпеченні якості освіти і формуванні академічної культури учасників освітнього процесу. Акцентовано увагу на тому, що саме вчитель виступає ключовою фігурою у процесі формування цінностей чесності, відповідальності та поваги до інтелектуальної власності в учнівському середовищі.

У статті визначено та схарактеризовано педагогічні умови ефективної підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності здобувачів освіти, зокрема: формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до принципів академічної доброчесності; інтеграцію проблематики академічної доброчесності у зміст професійної підготовки; використання інноваційних освітніх технологій і практикоорієнтованих методів навчання; організацію освітнього середовища закладу вищої освіти на засадах академічної культури.

Зроблено висновок, що реалізація окреслених педагогічних умов сприятиме підвищенню рівня готовності майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів, розвитку їхньої професійної відповідальності та утвердженню культури чесності в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: академічна доброчесність, професійна підготовка педагогів, педагогічні умови, академічна культура, заклади загальної середньої освіти, освітнє середовище, культура чесності, якість освіти, інноваційні освітні технології.

PASHKOVSKIY Vadym –

PhD Student of Pedagogy and Educational Management Department
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2107-0985>

e-mail: vadym.pashkovskyy@udpu.edu.ua

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PREPARING FUTURE TEACHERS TO DEVELOP THE ACADEMIC INTEGRITY OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article substantiates the pedagogical conditions for training future teachers to foster academic integrity among students in general secondary education institutions. The relevance of the study is determined by the growing role of academic culture in the modern educational space, the spread of cases of academic dishonesty among school and university students, as well as the need to form a responsible attitude towards the results of their own educational activities in students. In the context of the transformation of the educational environment, the digitization of learning, and the active use of open information resources and artificial intelligence technologies, the issue of adherence to the principles of academic integrity is becoming particularly important.

Based on the analysis of scientific sources and modern educational practices, the essence of the concept of “academic integrity” has been defined and its role in ensuring the quality of education and shaping the academic culture of participants in the educational process has been outlined. Emphasis is placed on the fact that it is the teacher who plays a key role in the process of forming the values of honesty, responsibility, and respect for intellectual property in the student environment.

The article defines and characterizes the pedagogical conditions for the effective training of future teachers in shaping the academic integrity of students, in particular: shaping the value-based attitude of future teachers to the principles of academic integrity; the integration of academic integrity issues into the content of professional training; the use of innovative educational technologies and practice-oriented teaching methods; the organization of the educational environment of higher education institutions based on academic culture.

It was concluded that the implementation of the outlined pedagogical conditions will contribute to increasing the readiness of future teachers to foster academic integrity among students, develop their professional responsibility, and establish a culture of honesty in the educational environment of general secondary education institutions.

Key words: academic integrity, teacher training, pedagogical conditions, academic culture, general secondary education institutions, educational environment, culture of honesty, quality of education, innovative educational technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти України характеризується підвищенням вимог до якості освітнього процесу, формуванням академічної культури та утвердженням етичних принципів навчальної і наукової діяльності. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема забезпечення академічної доброчесності як важливої складової функціонування освітнього середовища та формування відповідальної поведінки учасників освітнього процесу. Дотримання принципів академічної доброчесності сприяє підвищенню якості освіти, забезпечує довіру до результатів освітньої діяльності та формує культуру чесності, відповідальності й поваги до інтелектуальної праці [10; 12].

Актуальність означеної проблеми посилюється в умовах трансформації сучасного освітнього простору, активної цифровізації навчання, широкого використання відкритих інформаційних ресурсів і новітніх технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту. З одного боку, ці процеси розширюють можливості доступу до інформації та створюють нові умови для організації освітнього процесу, а з іншого – актуалізують питання дотримання принципів академічної доброчесності, запобігання плагіату, списуванню та іншим проявам академічної недоброочесності.

Результати досліджень та освітньої практики засвідчують поширені випадки порушення принципів академічної доброчесності серед здобувачів освіти, зокрема списування, некоректного використання джерел, плагіату та використання сторонньої допомоги під час виконання навчальних завдань. Це

свідчить про недостатній рівень сформованості культури академічної чесності ще на етапі шкільного навчання. За таких умов особливого значення набуває формування культури академічної доброчесності у здобувачів загальної середньої освіти [11].

Ключову роль у цьому процесі відіграє вчитель, який не лише передає знання, а й виступає носієм академічних цінностей, формує в учнів відповідальне ставлення до результатів власної освітньої діяльності, розвиває навички самостійної роботи, критичного мислення та дотримання етичних норм у процесі навчання. Відповідно важливим завданням сучасної педагогічної освіти є підготовка майбутніх учителів до формування академічної доброчесності школярів, що потребує створення відповідних педагогічних умов у процесі їхньої професійної підготовки [13].

Необхідність забезпечення академічної доброчесності закріплена у нормативно-правовій базі України, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про повну загальну середню освіту», а також у Стандартах вищої освіти та Національній рамці кваліфікацій [1; 2; 3]. У Законі України «Про освіту» академічну доброчесність визначено як сукупність етичних принципів і встановлених правил, яких мають дотримуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та здійснення наукової діяльності. Нормативні документи акцентують увагу на необхідності формування культури академічної чесності як важливої складової освітнього процесу [3].

Проблематика академічної доброчесності також розглядається у міжнародному освітньому просторі. Зокрема, у European Code of Conduct for Research

Integrity та принципах International Center for Academic Integrity підкреслюється важливість дотримання таких базових цінностей, як чесність, довіра, справедливість, повага, відповідальність і сміливість, що формують основу академічної культури [6; 7].

Незважаючи на посилення нормативно-правового забезпечення академічної доброчесності та зростання уваги науковців до цієї проблематики, питання підготовки майбутніх педагогів до формування академічної доброчесності здобувачів закладів загальної середньої освіти потребує подальшого наукового осмислення. Зокрема, актуальним залишається визначення педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів до формування академічної культури та відповідальної навчальної поведінки учнів.

Разом з тим у сучасній педагогічній практиці спостерігається суперечність між необхідністю формування академічної доброчесності в учнів закладів загальної середньої освіти та недостатнім рівнем підготовки майбутніх учителів до реалізації цього завдання в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема академічної доброчесності в останні роки стала предметом активних наукових досліджень у контексті забезпечення якості освіти та формування академічної культури учасників освітнього процесу. У сучасній педагогічній науці академічна доброчесність розглядається як сукупність етичних принципів і правил, яких мають дотримуватися здобувачі освіти, науково-педагогічні працівники та інші учасники освітнього процесу під час навчальної і наукової діяльності [4; 9].

Значна частина наукових досліджень присвячена проблемі впровадження принципів академічної доброчесності в освітнє середовище закладів вищої освіти. Зокрема, С. Паламар і М. Наumenko розглядають академічну доброчесність як важливий інструмент забезпечення якості вищої освіти та наголошують на необхідності формування культури чесності в академічному середовищі шляхом інтеграції відповідних принципів у зміст освітніх програм. У подальших дослідженнях автори також акцентують увагу на викликах, пов'язаних із використанням цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту, підкреслюючи необхідність їх застосування без порушення принципів академічної доброчесності [10].

Окремий напрям наукових досліджень пов'язаний із формуванням академічної культури майбутніх педагогів. Так, Н. Сердюк і В. Савчук підкреслюють важливість дотримання принципів академічної доброчесності у професійній діяльності вчителя іноземної мови та наголошують, що педагог має виступати носієм академічних цінностей і прикладом етичної поведінки для учнів [13]. Водночас О. Ройк і Г. Кузьміна аналізують особливості впровадження принципів академічної доброчесності в освітньо-науковому середовищі університетів і підкреслюють роль інституційної політики закладів освіти у формуванні культури академічної відповідальності [12].

У сучасних дослідженнях також розглядаються правові та організаційні аспекти забезпечення академічної доброчесності. Зокрема, В. Криволапчук і

Т. Плугатар аналізують проблеми реалізації принципів академічної доброчесності в науковій діяльності та питання відповідальності за академічні порушення, наголошуючи на необхідності удосконалення нормативно-правового забезпечення та підвищення рівня академічної культури в освітньому середовищі [8].

Окремі дослідження присвячені ролі інноваційних освітніх технологій у забезпеченні академічної чесності. Так, В. Білик, В. Шпільова та А. Козинець зазначають, що використання сучасних цифрових інструментів може сприяти підвищенню прозорості освітнього процесу та запобіганню проявам академічної недоброчесності [4]. Водночас результати дослідження О. Плохотнюк та І. Беседовської засвідчують необхідність підвищення рівня обізнаності здобувачів освіти щодо принципів академічної доброчесності та формування відповідального ставлення до результатів навчальної діяльності [11].

У зарубіжних наукових працях проблема академічної доброчесності розглядається також у контексті викликів цифровізації освіти та використання генеративного штучного інтелекту. Зокрема, S. Chan, M. Tan і N. Maravilla аналізують вплив новітніх технологій на академічну поведінку здобувачів освіти та підкреслюють необхідність формування нових підходів до підтримки академічної доброчесності в умовах цифрового освітнього середовища [5; 14].

Узагальнення результатів наукових досліджень дає змогу виокремити кілька основних напрямів вивчення проблеми академічної доброчесності: теоретико-концептуальне осмислення сутності академічної доброчесності та її ролі в забезпеченні якості освіти; дослідження нормативно-правових та організаційних механізмів забезпечення академічної доброчесності; аналіз впливу цифровізації освітнього процесу на академічну поведінку здобувачів освіти; формування академічної культури у здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників. Водночас у наукових працях недостатньо уваги приділено питанням підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів закладів загальної середньої освіти.

Отже, аналіз наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми академічної доброчесності та її формування в освітньому середовищі. Водночас більшість праць зосереджена на питаннях нормативно-правового забезпечення академічної доброчесності та виявлення її порушень. Натомість проблема підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів закладів загальної середньої освіти, зокрема визначення педагогічних умов цього процесу, потребує подальшого наукового осмислення.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності здобувачів закладів загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, зокрема: *теоретичні* (аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукових джерел з проблеми академічної доброчесності); *порівняльно-правовий аналіз нормативно-правових документів* у сфері освіти; *метод наукового моделювання*, застосований

для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх педагогів до формування академічної доброчесності учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз наукових джерел і нормативно-правових документів у сфері освіти дає підстави стверджувати, що академічна доброчесність є важливим чинником забезпечення якості освітнього процесу та формування академічної культури учасників освітнього середовища. У сучасному освітньому просторі проблема академічної доброчесності набуває особливого значення, оскільки вона безпосередньо пов'язана із забезпеченням якості освіти, розвитком відповідального ставлення здобувачів освіти до результатів власної навчальної діяльності та формуванням культури чесності в освітньому середовищі [10].

Відповідно до чинного законодавства України академічна доброчесність трактується як сукупність етичних принципів і визначених правил, яких мають дотримуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та здійснення наукової діяльності. Дотримання принципів академічної доброчесності передбачає самостійність виконання навчальних завдань, коректне використання інформаційних джерел, належне посилання на авторів використаних ідей та результатів досліджень, а також недопущення проявів академічної недоброчесності, зокрема плагіату, фабрикації, фальсифікації, списування чи інших форм неправомірного використання чужих інтелектуальних здобутків [3].

У наукових дослідженнях академічна доброчесність розглядається не лише як система норм і правил поведінки, а й як важливий компонент академічної культури, що сприяє розвитку відповідального ставлення до навчання, формуванню критичного мислення та забезпечує чесність і прозорість освітнього процесу [7; 12]. У цьому контексті особливого значення набуває формування культури академічної доброчесності ще на етапі навчання у закладах загальної середньої освіти. Саме шкільний період є важливим для формування в учнів навичок самостійної роботи, відповідального ставлення до навчальних завдань, умінь коректно використовувати інформаційні джерела та поважати результати інтелектуальної праці інших.

Важливу роль у цьому процесі відіграє вчитель, який виступає не лише організатором освітнього процесу, а й носієм академічних цінностей. Педагогічна діяльність учителя передбачає формування в учнів уявлення про етичні норми освітньої діяльності, розвиток навичок самостійного здобуття знань та усвідомлення значення академічної чесності. Вчитель має демонструвати приклад академічно відповідальної поведінки, дотримуватися принципів коректного використання інформації та створювати освітнє середовище, яке сприяє розвитку самостійності учнів і запобігає проявам академічної недоброчесності [13]. У зв'язку з цим підготовка майбутніх педагогів до формування академічної доброчесності учнів набуває особливої актуальності та потребує відповідного змістового й методичного забезпечення.

У педагогічній науці педагогічні умови розглядаються як сукупність взаємопов'язаних факторів, організаційних обставин і педагогічних заходів, що забезпечують ефективність освітнього процесу та

сприяють досягненню визначених цілей професійної підготовки. Визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів передбачає врахування змістового, організаційного та методичного аспектів професійної підготовки [12].

На основі аналізу наукових джерел, нормативно-правових документів та практики підготовки педагогічних кадрів [5; 12; 13; 14] було визначено педагогічні умови, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів закладів загальної середньої освіти, а саме:

1. *Формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до академічної доброчесності.* У процесі професійної підготовки здобувачі вищої освіти мають усвідомити значення академічної чесності як важливої складової педагогічної діяльності, зрозуміти її роль у забезпеченні якості освіти та формуванні академічної культури учнів. Формування такого ставлення сприяє розвитку відповідальності майбутніх педагогів за результати власної освітньої та майбутньої професійної діяльності.

2. *Інтеграція змісту академічної доброчесності у систему професійної підготовки майбутніх учителів.* Питання дотримання принципів академічної чесності мають розглядатися не лише в межах окремих освітніх компонентів, а й органічно інтегруватися у зміст фахових дисциплін, педагогічних курсів і методик навчання. Такий підхід сприяє формуванню цілісного розуміння принципів академічної доброчесності та їх практичного застосування у професійній діяльності.

3. *Використання активних і практико-орієнтованих методів навчання.* Застосування аналізу педагогічних ситуацій, проблемно-пошукових завдань, дискусій, кейс-методу та проєктної діяльності сприяє формуванню у студентів умінь аналізувати ситуації, пов'язані з порушенням академічної доброчесності, визначати шляхи їх запобігання та формувати відповідну педагогічну позицію.

4. *Набуття практичного досвіду формування академічної доброчесності під час педагогічної практики.* Саме в процесі практичної діяльності майбутні вчителі мають можливість застосувати отримані знання у реальному освітньому середовищі, організовувати освітній процес із дотриманням принципів академічної чесності, формувати в учнів навички самостійної роботи та відповідального ставлення до результатів освітньої діяльності.

5. *Використання цифрових інструментів для підтримки академічної доброчесності.* Сучасні інформаційні ресурси, електронні освітні платформи та системи перевірки текстів на плагіат можуть використовуватися як ефективні інструменти формування академічно відповідальної поведінки здобувачів освіти. Водночас важливим є формування у майбутніх педагогів навичок етичного використання цифрових ресурсів та здатності навчати цьому учнів.

Отже, реалізація визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів сприятиме формуванню їх готовності до формування академічної доброчесності учнів, розвитку відповідального ставлення до результатів навчальної діяльності та утвердженню принципів академічної культури в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Педагогічні умови не існують ізольовано, а функціонують у взаємозв'язку та взаємодії, забезпечуючи цілісність процесу професійної підготовки майбутніх учителів. Їх реалізація спрямована на формування у майбутніх педагогів ціннісного ставлення до академічної доброчесності, засвоєння відповідних знань і розвиток практичних умінь, необхідних для формування академічно відповідальної поведінки учнів.

З позицій сучасної педагогічної науки визначення педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців передбачає створення такого освітнього

середовища, яке забезпечує інтеграцію змістового, організаційного та методичного компонентів професійної підготовки. У контексті досліджуваної проблеми це передбачає не лише засвоєння студентами теоретичних знань про академічну доброчесність, а й формування здатності застосовувати відповідні принципи у майбутній педагогічній діяльності.

З метою систематизації визначених педагогічних умов та уточнення їх змісту доцільно представити їх у узагальненому вигляді (табл. 1).

Таблиця 1

Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів

Педагогічна умова	Зміст умови	Форми реалізації у підготовці майбутніх учителів
Формування ціннісного ставлення до академічної доброчесності	Усвідомлення студентами значення академічної чесності як професійної цінності педагогічної діяльності	Дискусії, етичні дилеми, аналіз випадків академічної недоброчесності
Інтеграція змісту академічної доброчесності у професійну підготовку	Включення питань академічної доброчесності до змісту фахових дисциплін і методик навчання	Тематичні модулі, міждисциплінарні завдання, аналіз наукових текстів
Використання активних і практикоорієнтованих методів навчання	Формування в студентів умінь аналізувати ситуації порушення академічної доброчесності та знаходити шляхи їх вирішення	Кейс-метод, проблемно-пошукові завдання, проєктна діяльність
Набуття практичного досвіду під час педагогічної практики	Формування готовності застосовувати принципи академічної доброчесності у роботі з учнями	Проведення уроків, організація самостійної роботи учнів, розроблення навчальних завдань
Використання цифрових інструментів підтримки академічної доброчесності	Формування навичок етичного використання інформаційних ресурсів і цифрових технологій	Використання систем перевірки на плагіат, електронних освітніх платформ, цифрових ресурсів

Представлена система педагогічних умов спрямована на формування у майбутніх учителів цілісного розуміння принципів академічної доброчесності та готовності реалізовувати їх у професійній діяльності. Їх реалізація забезпечує поєднання теоретичної підготовки здобувачів вищої освіти із набуттям практичного досвіду організації освітнього процесу на засадах академічної чесності.

Таким чином, визначені педагогічні умови створюють основу для формування готовності майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів та сприяють утвердженню принципів академічної культури в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів та сучасної освітньої практики засвідчив, що академічна доброчесність є важливою складовою забезпечення якості освіти та формування академічної культури учасників освітнього процесу. Дотримання принципів академічної доброчесності сприяє розвитку відповідального ставлення здобувачів освіти до результатів власної освітньої діяльності, формуванню навичок самостійної роботи та поваги до інтелектуальної праці інших.

У результаті дослідження встановлено, що формування культури академічної доброчесності доцільно розпочинати вже на етапі навчання у закладах загальної середньої освіти. У цьому процесі ключову роль відіграє вчитель, який виступає носієм академічних цінностей і забезпечує створення

освітнього середовища, спрямованого на розвиток самостійності учнів та запобігання проявам академічної недоброчесності.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до формування академічної доброчесності учнів закладів загальної середньої освіти. До таких умов віднесено: формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до академічної доброчесності; інтеграцію змісту академічної доброчесності у систему професійної підготовки; використання активних і практикоорієнтованих методів навчання; набуття практичного досвіду під час педагогічної практики; використання цифрових інструментів для підтримки академічної доброчесності.

Реалізація визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутніх учителів сприяє формуванню у студентів цілісного розуміння принципів академічної доброчесності, розвитку відповідних професійних компетентностей та готовності формувати академічно відповідальну поведінку учнів у майбутній педагогічній діяльності.

Отримані результати дослідження можуть бути використані у процесі вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, зокрема під час розроблення освітніх програм, навчальних курсів і методичного забезпечення, спрямованого на формування академічної культури.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні та експериментальній перевірці методики підготовки майбутніх учителів до формування

академічної доброчесності учнів, а також у дослідженні ефективності використання інноваційних освітніх технологій у цьому процесі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701> (дата звернення: 28.02.2026).
2. Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»: постанова Каб. Міністрів України від 25 черв. 2020 р. № 519. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-п> (дата звернення: 02.03.2026).
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19/ed20221027> (дата звернення: 27.02.2026).
4. Bilyk V., Shpileva V., Kozynets A. Academic honesty and its importance in higher education: impact of innovative technologies. *Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology*. 2024. No 3. P. 10–15.
5. Chan C. K. Y. Is AI Changing the Rules of Academic Misconduct? An In-depth Look at Students' Perceptions of "AI-giarism". *International Journal for Educational Integrity*. 2023. Vol. 19. Art. 11. DOI: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.03358> (дата звернення: 04.03.2026).
6. European Code of Conduct for Research Integrity. Revised edition. ALLEA – All European Academies. Berlin: ALLEA. 2023. 44 p.
7. Fundamental Values of Academic Integrity / International Center for Academic Integrity. 3rd ed. Clemson: Clemson University. 2021. 28 p. URL: https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf (дата звернення: 02.03.2026).
8. Kryvolapchuk V., Pluhatar T. Academic Integrity of Scientists: Problems of Implementation and Responsibility in Ukraine. *Visegrad Journal on Human Rights*. 2024. No 2. P. 67–72.
9. Palamar S., Naumenko M. Artificial Intelligence in Education: Use Without Violating the Principles of Academic Integrity. *Educological Discourse*. 2024. Vol. 1, No 44. P. 68–83.
10. Palamar S., Naumenko M. Implementation of the Principles of Academic Integrity as an Effective Tool for Ensuring the Quality of Higher Education. *Educological Discourse*. 2022. No 3–4 (38–39). P. 76–92.
11. Plokhotniuk O., Besedovska I. The State of Awareness of Students of the Professional Pre-Higher Education Institutions in the Zhytomyr Region on Academic Integrity Issues. *Pre-Tertiary Vocational Education*. 2023. No 2. P. 72–83.
12. Roik O., Kuzmina H. Implementation of the Principles of Academic Integrity in the Educational and Scientific Environment of the Kyiv National University of Technology and Design. *Pedagogy and Education Management Review*. 2023. No 4. P. 20–25.
13. Serdiuk N., Savchuk V. Academic Integrity in the Activity of a Foreign Language Teacher. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2023. No 2 (113). P. 94–102.
14. Tan M. J. T., Maravilla N. M. A. T. Shaping Integrity: Why Generative Artificial Intelligence Does Not Have to Undermine Education. *Frontiers in Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224> (дата звернення: 04.03.2026)

REFERENCES

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Pro vyshchu osvitu [On higher education] Law No. 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701> [in Ukrainian]
2. Pro vnesennia zmin u dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341 «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii»: postanova

- Kab. Ministriv Ukrainy vid 25 cherv [On amendments to the appendix to the resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23, 2011 No. 1341 "On approval of the National Qualifications Framework": resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated June 25, 2020 r]. № 519. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-p> (data zvernennia: 02.03.2026). Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). Pro osvitu [On education] (Law No. 2145-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19/ed20221027> [in Ukrainian]
3. Bilyk, V., Shpileva, V., & Kozynets, A. (2024). Academic honesty and its importance in higher education: Impact of innovative technologies. *Ukrainian Journal of Applied Economics and Technology*. 9(3). P. 10–15 [in English]
4. Chan, C. K. Y. (2023). Is AI changing the rules of academic misconduct? An in-depth look at students' perceptions of "AI-giarism". *International Journal for Educational Integrity*. No 3. P. 10–15. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2306.03358> [in English]
5. ALLEA – All European Academies. (2023). The European code of conduct for research integrity (Revised ed.). ALLEA. Vol. 19. Art. 11. URL: <https://doi.org/10.26356/ECOC> [in English]
6. International Center for Academic Integrity. (2021). Fundamental values of academic integrity (3rd ed.). Clemson University. 44 p. URL: https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf [in English]
7. Kryvolapchuk, V., & Pluhatar, T. (2024). Academic integrity of scientists: Problems of implementation and responsibility in Ukraine. *Visegrad Journal on Human Rights*. 2. P. 67–72. [in English]
8. Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Artificial intelligence in education: Use without violating the principles of academic integrity. *Educological Discourse*. 1(44). P. 68–83. [in English]
9. Palamar, S., & Naumenko, M. (2022). Implementation of the principles of academic integrity as an effective tool for ensuring the quality of higher education. *Educological Discourse*. (38–39). P. 76–92. [in English]
10. Plokhotniuk, O., & Besedovska, I. (2023). The state of awareness of students of the professional pre-higher education institutions in the Zhytomyr region on academic integrity issues. *Pre-Tertiary Vocational Education*. (2). P. 72–83 [in English]
11. Roik, O., & Kuzmina, G. (2023). Implementation of the principles of academic integrity in the educational and scientific environment of the Kyiv National University of Technology and Design. *Pedagogy and Education Management Review*. (4). P. 20–25. [in English]
12. Serdiuk, N., & Savchuk, V. (2023). Academic integrity in the activity of a foreign language teacher. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. (113). P. 94–102 [in English]
13. Tan, M. J. T., & Maravilla, N. M. A. T. (2024). Shaping integrity: Why generative artificial intelligence does not have to undermine education. *Frontiers in Artificial Intelligence*. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/frai.2024.1471224> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАШКОВСЬКИЙ Вадим – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського національного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PASHKOVSKIY Vadym – PhD Student of Pedagogy and Educational Management Department Uman National University.

Scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 11.03.2026 р.

УДК 37.035

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-242-246

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПОЛУДЕНЬ Євген –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9872-1437>

e-mail: yepoluden@cuspu.edu.ua

СОЦІАЛЬНА ЗРІЛІСТЬ ЯК ІНТЕГРУЮЧА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Метою нашого дослідження є обґрунтування того, що соціальна зрілість майбутніх вчителів характеризується не тільки рівнем знань, розвитком їх орієнтацій, але й ступенем асиміляції соціальних відносин та їх реалізацією в майбутній педагогічній діяльності. Ми застосували метод діагностики рівня розвитку соціальної зрілості майбутніх вчителів у рамках поєднання самооцінки та оцінки експертів. Діагностичні розділи показали, що індекс загальної соціальної зрілості майбутніх вчителів, які формують середовище і таким чином підтримують свої соціальні відносини, зростає набагато швидше порівняно з майбутніми вчителями, які не виявляли такої активності. З експериментальних даних випливає, що активність педагогів у створенні педагогічного середовища університету є ефективним фактором інтенсифікації формування їх соціальної зрілості.

Методологічною основою концепції розвитку соціальної зрілості на філософському рівні є ідеї активної сутності людини, її ролі у вирішенні суспільних, особистісних проблем, ідея природної та соціальної цілісності. Закони діалектики єдності та боротьби протилежностей, переходу кількісних змін у якісні, принципи об'єктивності, детермінізму, розвитку, системності та взаємодії, які дозволили розкрити діалектику педагогічного освітнього процесу, реалізації концепції розвитку соціальної зрілості; виявити суперечності, взаємозв'язки кількісних і якісних змін, притаманних розвитку особистості, на етапі професійної підготовки у вищому навчальному закладі; дослідити закономірності розвитку суб'єктів педагогічної освіти в умовах оновлення інформаційної культури суспільства з урахуванням психологічних закономірностей усіх видів діяльності.

Досліджуючи проблему формування соціальної зрілості особистості, ми показали, що під час формування соціальної зрілості людини розвивається певна система орієнтацій особистості на цінності, що існують у суспільстві.

Ключові слова: асиміляція соціальних відносин, рівень знань, педагогічна діяльність, педагогічне середовище, інтенсифікація.

POLUDEN Yevhen –

PhD Student at the Department of Educational Sciences

of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9872-1437>

e-mail: yepoluden@cuspu.edu.ua

SOCIAL MATURITY AS AN INTEGRATIVE PERSONALITY TRAIT OF THE FUTURE TEACHER

The aim of our study is to demonstrate that the social maturity of future teachers is characterized not only by their level of knowledge and the development of their orientations, but also by the degree to which they assimilate social relationships and apply them in their future teaching practice. We applied a method for diagnosing the level of social maturity development in future teachers by combining self-assessment with expert evaluation. The diagnostic sections showed that the index of overall social maturity among future teachers who shape the environment and thereby maintain their social relationships increases much faster compared to future teachers who did not exhibit such activity. The experimental data suggest that educators' active involvement in creating the university's pedagogical environment is an effective factor in intensifying the development of their social maturity.

The methodological basis of the concept of social maturity development at the philosophical level is the idea of the active nature of the human being, their role in solving social and personal problems, and the idea of natural and social integrity. The laws of dialectics the unity and struggle of opposites, the transition from quantitative to qualitative changes and the principles of objectivity, determinism, development, systemicity, and interaction, which have made it possible to elucidate the dialectics of the pedagogical educational process and the implementation of the concept of social maturity development; to identify the contradictions and interrelationships between quantitative and qualitative changes inherent in personality development during the stage of professional training at a higher education institution; to investigate the patterns of development of subjects of pedagogical education in the context of the renewal of society's information culture, taking into account the psychological patterns of all types of activity.

In examining the problem of the formation of social maturity of the individual, we have shown that during the formation of a person's social maturity, a certain system of personal orientations toward the values existing in society develops.

Key words: assimilation of social relations, level of knowledge, pedagogical activity, pedagogical environment, intensification.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вивчаючи соціальну зрілість особистості майбутнього вчителя, ми стикаємося з необхідністю аналізувати взаємодію різних відносин майбутнього вчителя з тими складними системами, в яких він живе і які формують його світ. У цьому напрямку необхідно не тільки виявляти функціональні зв'язки, але й, перш за все, обґрунтовувати соціальну зрілість як індивідуальну системну якість. Соціальна зрілість як системна якість є невід'ємною якістю особистості майбутнього вчителя, яка недоступна для безпосереднього спостереження і може бути обґрунтована лише науковим аналізом тих систем, до

яких ця особа прямо чи опосередковано належить, а також законів, яким ця особа підпорядковується.

Соціальна зрілість майбутнього вчителя є актуальною через відсутність фундаментальних праць у зарубіжній педагогічній та психологічній парадигмі в цьому аспекті. На наше розуміння, соціальна зрілість особистості майбутнього вчителя повинна характеризуватися не тільки рівнем знань, не розвитком їх орієнтацій, а ступенем асиміляції соціальних відносин та їх реалізацією в педагогічній діяльності. Таким чином, діагностування соціальної зрілості дозволяє організаторам освітнього процесу здійснювати управління та контроль якості ефективності освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз представлених у науковій літературі педагогічних концепцій, показав повне різночитання в питанні їх композиційної побудови. Проблема соціальної зрілості перебуває в полі зору Я. Галети, Т. Комар, М. Лебедика, М. Школьної та ін. Різні аспекти формування соціальної зрілості розглядалися у дисертаційних дослідженнях О. Ганжі, О. Коптевої, С. Поліщук, Т. Хмуриної, Г. Яворської та ін.

Мета статті – обґрунтування того, що соціальна зрілість майбутніх вчителів характеризується не тільки рівнем знань, розвитком їх орієнтацій, але й ступенем асиміляції соціальних відносин та їх реалізацією в майбутній педагогічній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під соціальною зрілістю майбутнього вчителя ми розуміємо певний ступінь розвитку його особистості, який сприяє творчому розвитку різних видів культури, а також створює можливість найбільш ефективно використовувати навколишнє оточення для участі в різних видах діяльності. Формування соціальної зрілості майбутнього вчителя має на меті інтегрувати об'єктивні закономірності системи з цілями, що ставляться системою освітньої роботи та майбутнім вчителем як її складовою. Соціальна зрілість особистості майбутнього вчителя, по-перше, є показником рівня її розвитку, по-друге, характеризує спрямованість на соціально значущі цілі, показує ступінь співвідношення особисто значущих мотивів діяльності з мотивами, необхідними з точки зору суспільства, і, по-третє, соціальна зрілість знаходить своє вираження насамперед в активній життєвій позиції.

Соціальна природа людини тісно пов'язана з властивостями, характерними для неї як культурної одиниці. Моральні, політичні, професійні та інші види людської культури науковці розглядають як основний зміст цілісного розвитку індивідуальної особистості, соціальної зрілості. Такий підхід дозволяє виділити відповідні види соціальної зрілості людини – моральну, політичну, професійну, екологічну та інші. Це означає, що модель соціальної зрілості особистості повинна розкривати зміст соціального самовизначення, соціальної активності та соціальної відповідальності через зміст основних складових людської культури. Протягом усього життя людини відбувається постійне зміщення акценту від індивідуального до соціального в людській природі (і часто без бажання самої людини). Водночас, згідно з Р. Велдер, навіть якщо людина володіє специфічними, абсолютно відмінними рисами характеру, інтелекту, способу життя тощо, приєднавшись до групи, вона стає частиною її колективної «душі» і отримує здатність мислити і діяти тепер інакше [1]. Вчений також підкреслює тут, що вироблення колективних ідей можливе тільки для осіб, зібраних у групу. Діяльністю не може бути будь-яка людська діяльність, а лише така, де суб'єктом діяльності є суб'єкт будь-якої потреби. Тільки в цьому випадку діяльність залишається «одиницею» людського життя і починає диктувати суб'єкту, що він повинен відображати з зовнішнього світу, які знання і навички він повинен опанувати, щоб успішно вирішувати життєві проблеми, і не тільки адаптивні, а й творчі (створюючи умови життя).

Особистість, за визначенням Л. Виготського, є цілісною психічною системою, яка виконує певні

функції і виникає в людині для виконання цих функцій. Основні функції особистості – творчий розвиток соціального досвіду та включення прав у систему соціальних відносин. Усі сторони особистості проявляються лише в діяльності та у відносинах з іншими людьми. Людина існує, проявляється і формується в діяльності та спілкуванні [4]. Отже, найважливіша характеристика особистості – соціальний стан людини, всі її прояви пов'язані з життям оточуючих людей.

Л. Виготський висловлював думку, що розвиток відбувається в нерозривному внутрішньому зв'язку з вихованням, у процесі його прогресивного руху. «Співпраця дитини і дорослого – центральна точка в процесі виховання, тому що розумовий розвиток дитини відбувається через формування її вищих психічних функцій за допомогою і за участю дорослих, тобто через розвиток дітей» [2].

Ми розглядаємо соціальне формування особистості як складний процес адаптації молодого покоління до життя, певної соціальної спільноти. Тому в психологічних і педагогічних публікаціях соціальна зрілість людини частіше інтерпретується як цілісний цикл індивідуального розвитку людини, що включає дитинство, юність і старість. Це означає, що існує точка відліку – мінімальна соціальна зрілість індивіда [5]. Особистість розглядається педагогами як індивідуальна, специфічна сутність. У філософії «окреме» (відокремлене, індивідуальне) відноситься до поняття, що охоплює окремі речі, явища, які, в свою чергу, характеризуються відповідними просторовими та часовими межами, що відповідають якості. Індивід існує тільки в окремому, що є діалектичною єдністю індивідуального і загального. Існування індивіда можна уявити як єдність різноманітних існуючих соціальних явищ. Згідно з концепцією Е. Ільєнкова, «тіло» людини, яка діє як людина, – це її органічне тіло разом з тими штучними органами, які вона формує з речовини зовнішньої природи, «подовжуючи» і багаторазово збільшуючи природні органи свого тіла і тим самим ускладнюючи їхні взаємини з іншими індивідуумами, розкриваючи їхню «сутність».

За своєю природою людина як соціальна істота одночасно відтворює відбиток біологічної організації людини. Необхідною і достатньою умовою для народження особистості є соціальний фактор, де участь людини в суспільному житті, її відносини з іншими людьми характеризуються активністю, самовираженням і самовизначенням. Ці особистісні якості визначають ступінь соціальної зрілості індивіда. Визначення проблеми соціальної зрілості особистості через призму взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх впливів на розвиток пов'язане з актуалізацією ідеологічних питань, а також, значною мірою, із завданнями врахування зростаючого значення суб'єктивного чинника в суспільному житті, що знаходить вираження в дослідженні співвідношення особистості і суспільства, особистості як суб'єкта культури, в спробах побудови теорії особистості та педагогічному аспекті її реалізації. Від того, наскільки соціально зрілою є людина, так вона і буде визначати своє існування в реальному житті.

Достовірна реальність, в якій існує людина, є тією, яка історично з'явилася як сукупність форм спільної діяльності, в рамках якої багатство матеріальних і духовних цінностей культури

зберігається і передається з покоління в покоління та накопичується людством. Культурний розвиток людини, за Л. Виготським, реалізується в певній послідовності: «Будь-яка психічна функція обов'язково проходить зовнішній етап у розвитку, оскільки вона є початковою соціальною функцією» [2].

Відповідно, тісні міжособистісні контакти встановлюються у зв'язку з більшою проникністю взаємодій між людьми. На цій основі відбувається зростання самостійності молодшої людини, ускладнення її внутрішнього світу та формування її властивостей. На кожному віковому етапі необхідно формувати складну, багатовимірну діяльність, а точніше динамічну систему видів діяльності, кожна з яких вирішує своє особливе завдання, що відповідає соціальним очікуванням.

Людська діяльність реалізується у трьох характерних для неї сферах – праці, спілкуванні та пізнанні. Тому при визначенні основного виду діяльності необхідно вказати три сторони її змісту, що досягається шляхом встановлення співвідношення трьох видів діяльності, а не акцентування уваги на одному з них. Ми виходимо з поділу не на матеріальну і духовну культуру, а на види: моральну, трудову, політичну, екологічну тощо. Це передбачає єдність матеріального і духовного. У процесі оволодіння індивідуальною культурою, яка є основою світогляду, досягається цілеспрямоване формування соціально значущих якостей, особливо соціальної активності, відповідальності та самовизначення. Саме ці риси особистості забезпечують включення людини в реальність життя. На основі цього механізму здійснюється передача багатства матеріальної та духовної культури, накопиченого людством, від покоління до покоління, а також формування нових культурних цінностей.

При формуванні соціальної зрілості людини розвивається певна система орієнтації особистості на цінності, що існують у суспільстві. Суть проблеми побудови моделі ціннісної орієнтації полягає в виділенні тієї властивості системи «особистість – суспільство», яка є системною. Найважливішими для людини є соціальні установки, які визначають мету і засоби її діяльності [6]. Зростання рівнів організації особистості неминує призводити до зміни мети життя, встановленої людиною. Будь-який рівень вищого порядку (якості) проявляється у самовизначенні людини. Важливою соціально-психологічною закономірністю розвитку особистості є те, що людина є носієм і виразником соціальних та колективних інтересів. Проте бути їх свідомим суб'єктом можна лише на певному рівні соціальної зрілості, коли людина самовизначається і в цьому відношенні вдосконалює свою діяльність та підвищує відповідальність. Таким чином, наукова проблема нашого дослідження полягає у визначенні якісних змін особистості під впливом різних факторів.

У педагогічному дослідженні соціальної зрілості особистості недостатньо лише фіксувати кінцевий результат. Необхідно встановити, як людина досягає кінцевого результату і чому та чи інша ситуація сприяє або перешкоджає їй реалізувати відповідні якості в конкретній діяльності. Для визначення рівня формування соціальної зрілості особистості М. Лебедик запропонував єдиний для всіх молодих людей діагностичний метод, за яким вивчення ступеня виявлення кожної з трьох характеристик-критеріїв

призводить до порівняльного аналізу, який доцільно відображати у вигляді кількісного індексу [3]. Згідно з цим методом, індекс визначається аналітичною функцією: $I = F(x_i)$, де I – індекс; x_i – набір емпіричних показників; F – символ перетворення, якому піддається набір x_i під час перетворення в індекс.

У дослідженнях різниця між індексом і показником полягає в тому, що індекс дає можливість порівнювати показники, які є прямо непропорційними. Індекс як форма узагальнення ряду показників є оціночне нормалізоване число.

Кількісні критерії – це експериментально відокремлені інтервали значень показників соціальної активності, відповідальності та самовизначення індивіда. Варіанти їх поєднання утворюють певну кількість рівнів формування соціальної зрілості індивіда. Експериментальні значення кожного показника варіюються від 1 до 5. Ми виділяємо три інтервали числових значень показника: «високий», «середній» та «низький». Межі цих інтервалів характеризують певний рівень соціальної зрілості індивіда, який має кількісне та якісне пояснення. Перший («високий») рівень формування соціальної зрілості людини характеризує її, якщо в межах значень «високого інтервалу» потрапляє хоча б одне із значень показників – самовизначення, активності або відповідальності (5,0-4,01). Другий («середній») рівень формування соціальної зрілості особи характеризує майбутнього фахівця, якщо в межах значень «середнього інтервалу» потрапляє хоча б одне із значень показників самовизначення, активності та відповідальності (4,0-3,01). Третій («низький») рівень соціальної зрілості особистості майбутнього фахівця характеризує того, чий значення вищезазначених трьох показників не потрапляють в жоден із двох вищезазначених інтервалів (3,0-1,4). Зміст критеріїв теоретично впливає із соціального становища індивіда та соціальної ситуації, в якій формується його соціальна зрілість. Саме динамічність соціального становища зумовлює критерії, що конкретизуються через зміст соціального самовизначення, соціальної активності та соціальної відповідальності в структурі особистості та її практичній діяльності.

Якісний зміст критеріїв: 1) соціальне самовизначення (бажання здобути спеціальність; реалізація потенційних можливостей особистості в певних видах діяльності; виявлення стійкості до тиску з боку мікросередовища життя; використання групових можливостей (мікросередовища життя) для реалізації своїх цілей; адекватне порівняння з суспільною думкою); 2) соціальна активність (прагнення до особистої самореалізації; бажання бути корисним іншим людям; прагнення до лідерства в мікросередовищі життя; бажання активно впливати на мікросередовище життя); 3) соціальна відповідальність (бажання оволодіти достатніми професійними знаннями; врахування громадської думки про свою діяльність; вболівання за довірену справу; усвідомлення власного соціального становища).

Розподіл респондентів за трьома вищезазначеними рівнями формування соціальної зрілості дозволяє, з одного боку, дослідити причини їх проникнення до вибіркового сукупного змісту виділеного рівня, а з іншого боку, визначити причини переходу від одного рівня розвитку до іншого.

Педагогічний експеримент з визначення соціальної зрілості майбутнього вчителя був багаторівневим і багатовимірним. Суть експерименту полягає у формуванні двох груп, де перша група – це експериментальна, а друга – контрольна. У закладах вищої освіти, що належать до першої групи, створено умови для інтенсивного формування соціальної зрілості майбутнього вчителя, а саме: формування останнього в колективі; вплив соціальної зрілості викладача на зростання соціальної зрілості особистості майбутнього вчителя; постійне підвищення фахової готовності; залежність соціальної зрілості майбутнього вчителя від педагогічної культури. Контрольна група складається з університетів, в яких зазначені вище умови з різних причин не були реалізовані. В рамках першої групи були організовані спеціальні стимули (види діяльності), до яких були залучені майбутні вчителі. Відповідно, до другої групи такі стимули не застосовувалися. Стимули – це спеціально створені умови залежності. У нашому дослідженні ми застосували метод стереоанкет. Він полягає у створенні анкет з вибраних тверджень, які заповнюють самі респонденти, а також у отриманні відповідей на поставлені запитання від відповідних адміністрацій та колег. Потім проводиться порівняння власних відповідей (самооцінка) з відповідями експертів.

Основним висновком, який існує в більшості досліджень, що безпосередньо пов'язані з поняттям «соціальна зрілість особистості», є висновок про те, що людина є суб'єктом людської діяльності, яка, в свою чергу, спрямована на трансформацію навколишньої дійсності. Визначення проблеми соціально зрілої особистості через призму взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх впливів на її розвиток пов'язане з актуалізацією ідеологічних питань, а також, значною мірою, із завданнями врахування зростаючого значення суб'єктивного чинника в суспільному житті, що знаходить своє вираження в дослідженнях співвідношення особистості і суспільства, особистість як суб'єкт культури, в спробах побудови теорії особистості та педагогічного аспекту її реалізації. Від того, наскільки соціально зрілою є людина, так вона і буде визначати своє існування в реальному житті. Зростання рівнів організації особистості неминує призводити до зміни мети життя, поставленої людиною. Будь-який рівень вищого порядку (якості) проявляється в самовизначенні людини. Важливою соціально-психологічною закономірністю розвитку особистості є те, що людина є носієм і виразником суспільних та колегіальних інтересів. Проте вона може бути їх свідомим суб'єктом лише на певному рівні соціальної зрілості, коли людина самовизначається і в цьому відношенні вдосконалює свою діяльність та підвищує відповідальність.

Дослідження динаміки розвитку соціальної зрілості особистості (на прикладі педагогів і студентів) проводилося нами протягом тривалого періоду часу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Результати дослідження показують, що з кожним наступним роком діяльності в університетах створюються передумови для формування соціальної зрілості майбутнього вчителя, його самореалізації. Найбільш помітний вплив освітнього середовища на формування рис, що є однією з головних умов підвищення самореалізації особис-

тості, – це здатність організовувати власну діяльність. Самовизначення має тісний зв'язок з життям, зокрема із соціальним становищем особистості молодої людини. Проблема виховання соціальної зрілості людини торкається питання її формування залежно від цілеспрямованого педагогічного впливу. Самовизначення можна структурно виділити як соціальне, професійне, соціально-політичне, сімейне, комунікативне відповідно до основних сфер життя. Центральним тут є соціальне самовизначення, яке визначається як інтеграція молоді в основні складові соціальної структури суспільства. Крім того, соціальне самовизначення безпосередньо пов'язане з вибором професії, що призводить не тільки до вибору професії, але й до нового соціального мікросередовища, в яке вступають молоді люди. Соціальне самовизначення включає в себе життєве самовизначення. З даних випливає, що активність вчителів у створенні педагогічного середовища є ефективним фактором інтенсифікації формування соціальної зрілості їх особистості.

Соціально зріла людина усвідомлює соціальне самовизначення, а через нього – відповідальність і активність у процесі взаємодії з зовнішнім світом. Джерелом такої діяльності є соціальні потреби. У соціальних потребах існує певний стан психіки. Для відновлення досягнень і недоліків, виконаних психікою, необхідно відновити витрати відповідних сил шляхом визначення соціальної діяльності, залежно від певного рівня соціального самовизначення особистості людини. У суспільстві ці потреби значною мірою залежать від змісту отриманої освіти, від впливу навколишнього соціального середовища. Виходячи з того, що соціальна зрілість людини проявляється у наявності логічних взаємозв'язків соціального самовизначення молоді, їх соціальної активності та соціальної відповідальності, ми вважаємо, що цей стан соціальної зрілості визначає рівень розвитку особистості залежно від розвитку суспільства. Соціальна активність виражає рівень реалізації функціональних особливостей соціальної спільноти, рівень загальної соціальної ідентичності, її внутрішню потребу. Такий стан її елементів визначається саме тим, що самовизначення, активність і відповідальність можуть реалізуватися в практичній діяльності за наявності взаємозв'язків між новими утвореннями особистості. Поняття цілісності та соціальної зрілості стосовно особистості характеризує різні аспекти процесу розвитку людини. Цільова особистість характеризується послідовною відповідністю свідомості та діяльності, узгодженістю компонентів її мотиваційного ядра (потреби, інтереси, цілі, ціннісні орієнтації, ідеали), єдністю соціальних і психологічних якостей.

Соціалізація відбувається протягом усього життя людини. Тому соціальна зрілість є характеристикою впливу процесу соціалізації на цілісний розвиток особистості. Соціальна зрілість немислима без процесу соціалізації людської особистості. У найзагальнішому розумінні соціалізація розглядається як процес, в ході якого людина набуває якостей, необхідних їй для життя в суспільстві і як процес засвоєння індивідом досвіду соціального життя. Особистість повинна постійно брати участь у процесі соціалізації, який характеризується властивістю нескінченності, пов'язаною з життям, або фізичним

існуванням людської особистості. Як педагогічне явище, соціальна зрілість людини проявляється, коли розвиток вивчається у зв'язку із змістом об'єктивних і суб'єктивних чинників, що його зумовлюють.

Майже всі зміни в структурі соціальної зрілості особистості відбуваються в певній послідовності у зв'язку з метою виховання. Тому дослідників цікавить не розвиток нових утворень у структурі особистості, а їх залежність від системи педагогічних впливів у єдності з чинниками соціального середовища, що їх зумовлюють. У зв'язку з цим соціальна зрілість особистості характеризується насамперед тими якостями, які активізують саморегуляцію соціальної поведінки і діяльності людини в конкретних соціально-історичних умовах. У педагогічному аналізі категорії «соціальна зрілість особистості» ми виходимо з твердження, що єдність світу і його оцінка визначаються в кінцевому рахунку його практичною, перетворювальною діяльністю як активного суб'єкта соціальних процесів. У дослідженні ефективності системи педагогічних впливів як головного показника цілісного розвитку особистості має бути категорія, яку можна порівняти із загальним впливом соціального середовища на виховання. Такою категорією є соціальна зрілість особистості. Соціальна зрілість особистості за обсягом включає поняття «виховання», оскільки відображає зв'язок з урахуванням змісту місцевої системи освіти навчального закладу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Велдер Р. К. Про проблему явища підсвідомої агресивності. *Social Sciences and Modernity*. 1993. № 3. С. 183–190.
2. Дитина... як зоряний світ і наша планета : тези доповідей педагогічних читань до 125-річчя Лева Виготського (м. Миколаїв, 25 листопада 2021 р.). Миколаїв : ОШПО, 2022. 48 с.
3. Лебедик М. П. Громадська оцінка студентів педагогічного університету на основі соціальної зрілості особистості. Полтава : ПГПІ, 1987.
4. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
5. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості вчителя: фактори формування. Київ : Вища шк., 2008. 240 с.

6. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі / пер. з англ. О. Замойської. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.

REFERENCES

1. Velder, R. K. (1993). Pro problemu yavyscha pidsvidomoi ahresyvnosti [On the problem of the phenomenon of subconscious aggressiveness]. *Social Sciences and Modernity*. №3. S. 183–190. [in Ukrainian]
2. Dytyna... yak zorianyi svit i nasha planeta: tezy dopovidei pedahohichnykh chytan do 125-richchia Leva Vyhotskoho (m. Mykolaiv, 25 lystopada 2021 r.) (2022). [A child... as a starry world and our planet: abstracts of pedagogical readings dedicated to the 125th anniversary of Lev Vygotsky]. Mykolaiv: OIPPO. 48 s. [in Ukrainian]
3. Lebedyk, M. P. (1987). Hromadska otsinka studentiv pedahohichnoho universytetu na osnovi sotsialnoi zrilosti osobystosti [Public assessment of students of a pedagogical university based on social maturity of personality]. Poltava: PHPI. [in Ukrainian]
4. Papucha, M. V. (Ed.). (2018). Psykholohiia liudyny: L. S. Vyhotskyi ta suchasna nauka: zb. st. [Human psychology: L. S. Vygotsky and modern science: collection of articles]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. Vyp. 1. 127 s. [in Ukrainian]
5. Radul, V. V. (2008). Sotsialna zrilist osobystosti vchytelia: faktory formuvannya [Social maturity of a teacher's personality: factors of formation]. Kyiv: Vyshcha shkola. 240 s. [in Ukrainian]
6. Frankl, V. (2016). Liudyna v poshukakh spravzhnoho sensu. Psykholoh u kontstabori [Man's search for meaning]. Kharkiv: Klub Simeinoho Dozvillia. 160 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОЛУДЕНЬ Євген – аспірант кафедри аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійне зростання майбутнього фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POLUDEN Yevhen – PhD Student at the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional development of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 13.03.2026 р.

УДК 378.147:81'243-057.875

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-246-250

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СЕВЕРІНА Тетяна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1379-8456>
e-mail: severina.tetiana@gmail.com

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПЕДАГОГІЧНОГО СИТУАТИВНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті досліджено ефективність ситуативного моделювання як провідної дидактичної стратегії навчання професійної лексики у майбутніх учителів іноземних мов. В умовах реформування Нової української школи зростає потреба у фахівцях, які володіють не лише теоретичними лінгвістичними знаннями, а й функціональною здатністю оперувати ними у комунікативному середовищі. Автором обґрунтовано, що традиційні методи репродуктивного навчання та статичне накопичення словникового запасу не забезпечують формування «лексичної готовності» як функціональної здатності миттєво відтворювати спеціалізовану педагогічну термінологію в умовах високого когнітивного навантаження реального заняття.

У дослідженні ідентифіковано стійкий «мобілізаційний розрив», за якого студенти з високим рівнем рецептивного словника не здатні активувати ці лексеми під час виконання практичних завдань, що призводить до лінгвістичної фосилізації та підвищення

мовленнєвої тривожності. Для подолання цієї розбіжності у роботі проаналізовано теоретичні засади ситуативного підходу, що ґрунтуються на соціальному конструктивізмі та лексичному підході. Визначено чотири методичні умови успішної імплементації: професійна автентичність сценаріїв, лексичний скафолдінг через використання карт активних глосаріїв, траєкторія поступового ускладнення завдань (від мікровикладання до макромоделювання) та обов'язковість рефлексивного дебрифінгу із застосуванням відеоаналізу.

Емпірична частина дослідження демонструє кількісний та якісний вплив ситуативного моделювання на групу з 17 майбутніх учителів. Ключові показники ефективності, такі як темп мовлення (слів за хвилину) та щільність професійної лексики, продемонстрували суттєве зростання (+36,1% та +94,5% відповідно). Результати свідчать, що моделювання ситуацій дозволяє подолати штучність університетського навчання та наблизити його до автентичності професійної діяльності, перетворюючи «інертні знання» на гнучкий інструмент управління класом. Зроблено висновок, що ситуативне моделювання є невід'ємною частиною формування професійної ідентичності вчителя, забезпечуючи чіткість, авторитетність та вільне володіння специфічним реєстром педагогічного дискурсу.

Ключові слова: ситуативне моделювання, лексична готовність, майбутні вчителі, мобілізаційний розрив, педагогічні симуляції, комунікативна компетентність, лексичний скафолдінг.

SEVERINA Tetiana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1379-8456>
e-mail: severina.tetiana@gmail.com

THE DIDACTIC POTENTIAL OF PEDAGOGICAL SITUATIONAL MODELING IN ENHANCING PROFESSIONAL LEXICAL READINESS FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

This study investigates the efficacy of situational modeling as a sophisticated didactic strategy for mobilizing professional vocabulary in pre-service teachers within the modern higher education landscape. In the context of the New Ukrainian School reforms, there is an urgent need for educators who possess not only theoretical linguistic knowledge but also the functional capacity to operate in high-pressure communicative environments. The article posits that traditional rote learning and static vocabulary acquisition fail to produce «lexical readiness» – defined here as the functional ability to retrieve specialized pedagogical terminology under the real-time cognitive load of a classroom environment.

The research identifies a persistent «mobilization gap», where students with high levels of receptive vocabulary struggle to activate these terms during practical teaching tasks, leading to linguistic fossilization and increased performance anxiety. To address this discrepancy, the paper explores the theoretical foundations of the situational approach, drawing on social constructivism and the lexical approach. The author defines four critical methodological conditions for successful implementation: professional authenticity of scenarios, lexical scaffolding through active glossary maps, a trajectory of gradual complexity (from micro-teaching to macro-modeling), and the necessity of a reflective feedback loop involving video self-analysis.

The empirical part of the study demonstrates the quantitative and qualitative impact of situational modeling on a cohort of 17 pre-service teachers. Key performance indicators, such as speech rate (measured in words per minute) and professional lexical density, showed significant improvement (+36.1% and +94.5% respectively). These results suggest that simulations bridge the artificiality of the university setting with the authenticity of professional life, transforming «inert knowledge» into a flexible tool for classroom management. The paper concludes that situational modeling is essential for developing a teacher's professional identity, ensuring that their discourse is characterized by clarity, authority, and the immediate retrieval of the specific register required for effective pedagogical leadership.

Key words: situational modeling, lexical readiness, pre-service teachers, mobilization gap, pedagogical simulations, communicative competence, lexical scaffolding.

Formulation of the problem and justification of its relevance. Current shifts within the Ukrainian pedagogical landscape and its alignment with European educational benchmarks have established rigorous new criteria for the training of future foreign language teachers. Beyond theoretical proficiency, modern educators must demonstrate high-level communicative flexibility, enabling the strategic use of language in diverse professional scenarios. Central to this competence is the development of lexical readiness: the ability to instantaneously actualize relevant professional terminology during discourse. To bridge the gap between theory and practice, the implementation of situational modeling technology has emerged as a primary strategy. This approach allows for the simulation of pedagogical realities, providing students with the opportunity to navigate professional challenges within a controlled academic setting.

Analysis of recent research and publications. The conceptualization of «lexical readiness» is deeply rooted in the broader framework of communicative competence, a term popularized by D. Hymes and later refined by M. Canale and M. Swain. However, in the specific context of pedagogical education, researchers have shifted focus toward professional-oriented communicative competence.

The works of N. Chomsky on linguistic competence and D. Hymes on sociolinguistic performance provide the bedrock for understanding language as a tool for action. In the Ukrainian context, scholars such as O. Bihych and S. Nikolaieva have emphasized the importance of «readiness» as a psychological and pedagogical state that precedes successful professional activity.

Recently, K. Livingstone and A. Littlejohn have argued that role-playing and simulations are essential for bridging the «artificiality» of the classroom with the «authenticity» of professional life.

Contemporary researchers highlight that lexical proficiency is not merely about vocabulary size but about the «accessibility» of lexical chunks. The Lexical Approach suggests that fluency is achieved through the retrieval of pre-fabricated «multi-word units», which is precisely what situational modeling aims to automate in future teachers.

Despite these advancements, there remains a gap in defining the specific methodological conditions under which situational modeling translates into measurable increases in the rate of speech and lexical density within a professional pedagogical discourse.

The purpose of the study is to explore the didactic potential of pedagogical situational modeling, define and

verify the methodological conditions for its implementation in the university curriculum to enhance the professional vocabulary mobilization of pre-service foreign language teachers.

Presentation of the main research material. The integration of Ukraine into the European higher education area has necessitated a paradigm shift in teacher training. Modern foreign language educators are no longer viewed merely as conduits of linguistic information but as cultural mediators and classroom managers. This shift requires a level of lexical readiness that extends beyond passive vocabulary.

According to Keiby Caro and Nayibe Rosado Mendinueta, lexical readiness refers to the preparedness of a language learner to effectively use vocabulary (lexis) in communication, meaning they have acquired sufficient lexical knowledge to support comprehension and expression. It is closely tied to lexical competence and is considered a prerequisite for achieving communicative competence in a second language [3, p. 206].

This capacity ensures that the speaker's cognitive resources are focused on communication rather than the mechanical search for words. However, a significant discrepancy often arises between this theoretical ideal and the actual performance of language learners, a phenomenon known as the mobilization gap.

The mobilization gap manifests when many students possess high «recognition» levels of vocabulary but fail to «mobilize» these terms when managing a classroom, leading to linguistic fossilization or anxiety. This «inert knowledge» remains static because learners lack the procedural automation required for high-stakes professional environments. To bridge this gap and transform passive knowledge into active proficiency, pedagogical practice must shift toward Situational Modeling Theory [6].

Grounded in social constructivism, situational modeling involves the creation of «problem-based» pedagogical scenarios that force students to utilize their mental lexicon in a controlled, yet unpredictable, environment. These models compel students to overcome their mobilization anxiety and achieve the level of lexical readiness necessary for successful professional activity [7].

According to modern research situational modeling serves three primary didactic functions that collectively transform passive knowledge into professional fluency.

First, it facilitates cognitive reinforcement. While linking vocabulary to physical and emotional actions – such as disciplining a student or explaining a complex rule – the brain creates stronger neural pathways for retrieval. This multisensory engagement ensures that terms are not just memorized, but deeply embedded in the learner's cognitive architecture.

Building on this cognitive foundation, modeling also acts as a tool for psychological desensitization. It reduces «foreign language anxiety» allowing students to practice high-stakes professional communication in a safe academic setting. Through repeatedly confronting simulated classroom challenges, learners build the emotional resilience necessary to retrieve vocabulary under pressure.

Ultimately, these cognitive and psychological gains culminate in the development of discursive competence. This function focuses on mastering «pedagogical discourse» – the specific register of language used by teachers to provide instructions, feedback, and emotional support. Through situational modeling, students transition

from general language proficiency to the nuanced, professional command of English required for effective teaching [8].

To ensure that situational modeling transcends mere role-play and becomes a transformative educational tool, it must be grounded in a rigorous yet supportive framework. For this methodology to be truly effective within a university curriculum, the following four methodological conditions must be met, creating a bridge between theoretical knowledge and the high-pressure reality of the classroom.

The first essential pillar is professional authenticity. Scenarios must not exist in a vacuum; they must faithfully replicate the multifaceted challenges of the modern school system, such as the New Ukrainian School (NUS) framework. This involves integrating complex variables like inclusive education and digital tool management into every simulation. As S. Nikolaieva emphasizes, professional competence is cultivated only when the learning environment mirrors the socio-cultural and pedagogical reality the graduate will eventually face. By mirroring «real-world» stressors, we ensure that students are not just learning English, but learning to teach in English [1, p. 225].

However, authenticity alone can be overwhelming without proper lexical scaffolding. To prevent cognitive overload, students must be provided with «active glossary maps» or «lexical primers» prior to the simulation. These are not merely lists to be memorized, but strategic resources that students are required to «mobilize» during the session. This approach aligns with Michael Lewis' Lexical Approach, which suggests that fluency is born from the ability to retrieve ready-made «chunks» of language [4]. Providing this scaffold, we reduce the learner's processing burden, allowing them to focus on the nuances of pedagogical delivery rather than struggling to find basic terminology.

As students gain confidence with these lexical tools, the curriculum must follow a trajectory of gradual complexity. Mastery is built incrementally, moving from «micro-teaching» (focused 5-minute segments targeting specific skills) to «macro-modeling», which involves full lesson simulations and unpredictable conflict resolution. This staged progression reflects Peter Skehan's cognitive framework, which argues that task difficulty must be carefully balanced to ensure that learners do not revert to simplified «fossilized» language under pressure. Gradually raising the stakes, we move the student from mechanical repetition to creative professional expression [9, p. 146].

Finally, the entire process must culminate in reflective debriefing, or the «feedback loop». The simulation itself is only half the battle; the real growth occurs during post-simulation analysis, utilizing peer-review and video self-reflection. This critical stage allows students to step back and identify specific gaps in their lexical retrieval and professional posture. According to A. Littlejohn, such reflection is vital for internalizing experience; it turns a singular classroom moment into a permanent professional lesson, ensuring that speech errors are corrected before they become habitual [5].

To verify the effectiveness of the proposed methodology, an action research was conducted involving 17 fourth-year students from the faculty of primary education and philology of Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy. The participants were divided into a Control Group (CG), who followed the standard

curriculum, and an Experimental Group (EG), who underwent intensive situational modeling training.

Firstly, we explored the students' transformation of fluency and its impact on speech rate. One of the most visible indicators of lexical readiness is the tangible shift in a student's speech rate. In the context of a classroom, fluency is not merely about speed; it is about the

functional capacity to deliver instructions and manage students without the debilitating pauses that break pedagogical flow. Through measuring the rate of speech in Words Per Minute (WPM), we can track how efficiently a student retrieves professional terms under the pressure of active discourse. The results are presented in the table 1.

Table 1.

The evolution of professional speech rate

Assessment Stage	Average Speech Rate (WPM)	Range (Min–Max)	Standard Deviation
Initial (Pre-test)	72	55 – 92	10.4
Final (Post-test)	98	82 – 115	8.2
Net Improvement	+36.1%	–	–

According to the data in the table above we can state as follows: despite the focused sample size, the data reveals a statistically significant leap in communicative confidence. The 36.1% net improvement suggests that students moved beyond the «mobilization gap», transitioning from a state of conscious word-searching to a more automated professional delivery.

Perhaps more telling than the average increase is the reduction in Standard Deviation (from 10.4 to 8.2). This shift indicates a «leveling up» effect within the cohort; the group became more uniform in their ability to access professional lexis. Narrowing the gap between the strongest and weakest speakers, the situational modeling approach ensured that even the most anxious students achieved a baseline of «linguistic readiness» necessary for the modern classroom. This aligns with P. Skehan's view that reduced cognitive load directly correlates with increased speech flow [9].

Secondly, we studied students' elevating professionalism and its impact on lexical density. Beyond the speed of delivery lies the quality of the message. To assess the «professionalism» of the students' speech, we analyzed their *lexical density* – specifically the ratio of specialized pedagogical terms to the total word count during a five-minute teaching segment.

High lexical density in this context does not mean using «big words» for the sake of complexity. Rather, it reflects a student's ability to replace vague, general language (e.g., «doing this thing with the book») with precise, professional terminology (e.g., «engaging in a collaborative text-based analysis»). This transition marks the birth of a professional identity, where the student no longer sounds like a language learner, but like a qualified educator. According to M. Lewis, this «mobilization» of specific lexical chunks is what truly bridges the gap between classroom artificiality and professional authenticity [4]. The results are presented in the table 2.

Table 2.

Evolution of lexical density in pedagogical discourse

Assessment Stage	Average Speech Rate (WPM)	Range (Min–Max)	Standard Deviation
Initial (Pre-test)	14.5%	8% – 22%	4.8
Final (Post-test)	28.2%	19% – 38%	3.5
Net Improvement	+94.5%	–	–

The data reveals a near-doubling of professional lexical density (+94.5%), marking a profound shift in how students conceptualize their role in the classroom. In the pre-test phase, students often relied on «placeholder» language, using generic verbs and nouns to navigate pedagogical tasks. However, the final assessment shows that they successfully mobilized the «active glossary maps» provided during the «lexical scaffolding» phase.

The reduction in the Standard Deviation (from 4.8 to 3.5) is particularly significant. It suggests that the situational modeling approach was effective not only for high-achievers but also for students who initially struggled with specialized vocabulary. By the end of the curriculum, the «mobilization gap» had narrowed across the entire cohort.

This evolution confirms the theories of M. Lewis and P. Nation: as students automate their use of «lexical chunks», their cognitive resources are freed to focus on the nuances of classroom management [4]. They no longer sound like language learners struggling to find the right word; they sound like professionals who have mastered the «pedagogical discourse» of their craft.

In conclusion, the integration of situational modeling into the university curriculum serves as a transformative bridge between the «inert knowledge» of the classroom and the dynamic demands of the modern school. The empirical data, reflected in the 36.1%

increase in speech rate and the near-doubling of lexical density, demonstrates that lexical readiness is not a static state of knowing, but a functional capacity for action.

Through systematically addressing the mobilization gap, we move beyond the traditional focus on vocabulary size toward a focus on access and precision. As students learn to retrieve specialized «chunks» of pedagogical discourse under simulated pressure, they undergo a profound shift in identity: they cease to be language learners struggling with communication and begin to emerge as confident professionals capable of managing the complexities of the New Ukrainian School.

Ultimately, this research suggests that the «readiness» of a future teacher is defined by the fluidity of their thought-to-speech transition. Through the methodical application of lexical scaffolding and reflective debriefing, we empower educators to master their primary tool, language, ensuring that their professional voice is characterized by clarity, authority, and authenticity.

Conclusions and prospects for further research in this direction. The study addressed the critical challenge of forming lexical readiness in future foreign language teachers through the implementation of pedagogical situational modeling. Based on the theoretical analysis and experimental data obtained from a

cohort of 17 participants, the following conclusions have been drawn:

It has been established that situational modeling transcends traditional vocabulary acquisition by creating a simulated professional environment. This approach shifts the focus from «knowing words» to the «mobilization of lexis» under cognitive and emotional pressure. The didactic value lies in its ability to automate the retrieval of lexical chunks, thereby reducing the latency between thought and speech.

The research identified four essential conditions for the effective integration of modeling into the university curriculum: professional authenticity (scenarios must reflect real-world pedagogical challenges; lexical scaffolding (pre-simulation support through active vocabulary maps); gradual complexity (a transition from simple routines to complex conflict-resolution models) and reflective debriefing: (post-simulation analysis to consolidate the professional register).

The pilot study demonstrated a significant quantitative and qualitative shift in students' performance. The empirical data, characterized by a 36.1% increase in speech rate (WPM) and a near-doubling of professional lexical density, confirm that lexical readiness is not a static state of vocabulary acquisition, but a functional, performative capacity for professional action. It indicates enhanced fluency and reduced retrieval time. Furthermore, the Lexical Density Index rose from 14.5 to 28.2, proving that students effectively replaced general vocabulary with specialized pedagogical terminology.

Beyond linguistic metrics, situational modeling was found to facilitate the development of a professional persona. Adopting the role of an educator in controlled simulations, students bridged the gap between theoretical knowledge and practical application, resulting in a higher degree of confidence and reduced foreign language anxiety.

The success of this methodology in small groups suggests that it should be a staple of modern pedagogical training. Future research could explore the integration of Virtual Reality (VR) technologies to further enhance the immersion and authenticity of the modeled pedagogical situations.

This study confirms that pedagogical situational modeling is a highly effective technology for developing lexical readiness, as evidenced by an increase in speech fluency and a significant rise in professional lexical density among the participants.

The results substantiate that meeting specific methodological conditions, authenticity, scaffolding, complexity, and debriefing, is vital for transforming a student's passive vocabulary into a functional tool for professional communication.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : навч. посіб. для студ. класичн. та пед. ун-тів / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
2. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. Vol. 1. Iss. 1. P. 1–47.
3. Keiby Caro, Nayibe Rosado Mendinueta. Lexis, Lexical Competence and Lexical Knowledge: A Review. *Journal of Language Teaching and Research*. 2017. Vol. 8. No. 2. P. 205–213.

4. Lewis M. The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward. Hove: Language Teaching Publications, 1993. 200 p.

5. Littlejohn A. What Does It Mean to Be a Teacher? In *Language Teaching Research*. 1998. P. 1–14.

6. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language (3rd ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 2022. 340 p.

7. Osadchuk O. L., Rybakova N. N. Situational Approach to the Preparation of Teachers of Professional Training in Universities. URL: https://www.researchgate.net/publication/330031995_Situational_Approach_To_The_Preparation_Of_Teachers_Of_Professional_Training_In_Universities (date of access: 16.03.2026)

8. Roman S. Gurevych, Oksana O. Rogulska, Olha V. Tarasova, Olha V. Magdiuk. A model of foreign language teachers training in the information-educational environment of higher educational institutions. ICT and learning tools in vocational education and training. 2019. Vol. 72. No. 4. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2784> (date of access: 17.03.2026)

9. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford : Oxford University Press, 1998. 354 p.

REFERENCES

1. Nikolaieva, S. Yu., & Bihych, O. B. (Eds.). (2013). *Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka* [Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Lenvit. 590 s. [in Ukrainian]
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1). P. 1–47. [in English]
3. Caro, K., & Mendinueta, N. R. (2017). Lexis, lexical competence and lexical knowledge: A review. *Journal of Language Teaching and Research*. 8(2). P. 205–213. [in English]
4. Lewis, M. (1993). The lexical approach: The state of ELT and a way forward. Hove: Language Teaching Publications. 200 p. [in English]
5. Littlejohn, A. (1998). What does it mean to be a teacher? *Language Teaching Research*. 2(3). P. 1–14. [in English]
6. Nation, I. S. P. (2022). *Learning vocabulary in another language* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press. 340 p. [in English]
7. Osadchuk, O. L., & Rybakova, N. N. (2019). Situational approach to the preparation of teachers of professional training in universities. Retrieved March 16, 2026. URL: from www.researchgate.net [in English]
8. Gurevych, R. S., Rogulska, O. O., Tarasova, O. V., & Magdiuk, O. V. (2019). A model of foreign language teachers training in the information-educational environment of higher educational institutions. *Information Technologies and Learning Tools*. 72(4). Retrieved March 17, 2026. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2784>
9. Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press. 354 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЕВЕРІНА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Наукові інтереси: інноваційні методи навчання англійської мови, підходи до формування навчальної автономії, розвиток аксіосфери майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SEVERINA Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of Khmelnytskyi Humanitarian Pedagogical Academy

Scientific interests: innovative methods of English language teaching, approaches to fostering learner autonomy, development of future teachers' axisphere.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.

УДК: 373.2:37.091.33:5+51

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-251-255

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СМОЛЯНИЮК 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/00000003-3524-581X>

e-mail: smolnat02@gmail.com

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

STREAM-ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ТА ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ

На основі аналізу вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних джерел визначено особливості впровадження STREAM-освіти як інноваційного освітнього підходу у освітній процес здобувачів; проаналізовано еволюцію освітніх моделей STEM, STEAM та STREAM-освіти, визначено їх сутнісні відмінності та педагогічний потенціал для розвитку навичок XXI століття; з'ясовано, що STEM-підхід ґрунтується на інтеграції природничих наук, технологій, інженерії та математики та спрямований на формування критичного мислення, дослідницьких умінь і здатності до розв'язання практичних проблем; розширення цієї моделі за рахунок включення мистецького компоненту зумовило появу STEAM-освіти, яка сприяє розвитку творчості, креативності та формуванню інклюзивного освітнього середовища; подальша еволюція освітнього підходу привела до формування STREAM-освіти, що передбачає поєднання природничих наук, технологій, читання і письма, інженерії, мистецтва та математики; така інтеграція забезпечує розвиток ключових навичок XXI століття, зокрема співпраці, комунікації, креативності та критичного мислення.

Обґрунтовано доцільність використання STREAM-підходу у дошкільній освіті, оскільки дошкільний вік є сензитивним періодом для розвитку пізнавальної активності, дослідницьких умінь і формування основ наукового мислення; визначено, що інтеграція різних освітніх галузей у межах STREAM-освіти сприяє формуванню у дітей уявлень про взаємозв'язки явищ навколишнього світу, розвитку логічного мислення, сенсорного досвіду, комунікативних умінь та навичок співпраці; з'ясовано, що такий підхід особливо цінний у процесі формування логіко-математичної та природничо-екологічної компетентностей; особливу увагу приділено проєктній діяльності як ефективному засобу реалізації STREAM-підходу у роботі з дошкільниками; наведено методичну розробку освітнього проєкту «Досліджуємо дерева нашого подвір'я», який інтегрує дослідницьку, пізнавальну та творчу діяльність дітей і сприяє розширенню їхніх уявлень про природне середовище.

Ключові слова: STREAM-освіта, природничо-екологічна компетентність, логіко-математична компетентність, дошкільники.

SMOLIANIUK Natalia

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences and Mathematics in Preschool, Primary and Special Education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/00000003-3524-581X>

e-mail: smolnat02@gmail.com

BILETSKA Svitlana

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences and Mathematics 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

STREAM EDUCATION AS A MEANS OF FORMING NATURAL SCIENCE, ECOLOGICAL, AND LOGICAL-MATHEMATICAL COMPETENCIES IN PRESCHOOLERS

Based on an analysis of domestic and foreign scientific and pedagogical sources, the features of the implementation of STREAM education as an innovative educational approach in the educational process of students have been identified; the evolution of STEM, STEAM and STREAM education models has been analysed, their essential differences and pedagogical potential for the development of 21st century skills have been identified; it has been established that the STEM approach is based on the integration of natural sciences, technology, engineering and mathematics and is aimed at developing critical thinking, research skills and the ability to solve practical problems; the expansion of this model by including an artistic component led to the emergence of STEAM education, which promotes the development of creativity and the formation of an inclusive educational environment; the further evolution of the educational approach led to the formation of STREAM education, which combines natural sciences, technology, reading and writing, engineering, art and mathematics; such integration ensures the development of key 21st century skills, including collaboration, communication, creativity and critical thinking.

The feasibility of using the STREAM approach in preschool education has been substantiated, since preschool age is a sensitive period for the development of cognitive activity, research skills and the formation of the foundations of scientific thinking; it has been determined

that the integration of different educational fields within STREAM education contributes to the formation of children's ideas about the interrelationships of phenomena in the surrounding world, the development of logical thinking, sensory experience, communication skills and cooperation skills; it has been found that this approach is particularly valuable in the process of forming logical-mathematical and natural-ecological competencies; special attention is paid to project activities as an effective means of implementing the STREAM approach in working with preschoolers; a methodological development of the educational project 'Exploring the trees in our yard' is presented, which integrates the research, cognitive and creative activities of children and contributes to the expansion of their ideas about the natural environment.

Key words: STREAM education, natural and environmental competence, logical and mathematical competence, preschoolers.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Беззаперечним на сьогоднішній день є факт того, що не зважаючи на суттєві й значимі успіхи у досягненні сфер науки та техніки, процес їх розвитку безупинно триває, більш того, характеризується особливою стрімкістю. Саме це і є однією з причин, що вимоги до майбутніх фахівців абсолютно усіх галузей постійно трансформуються. Логічним та послідовним результатом цього є зміна змісту підготовки майбутніх фахівців, а враховуючи реалії останніх років в Україні (пандемія, воєнні дії), зміни відбуваються у формах, методах, засобах підготовки молодих спеціалістів. Оновлені особливості процесу підготовки сприяють формуванню у здобувачів компетентностей, на кшталт: здатність працювати в умовах технологічних змін; створювати інновації та ефективно використовувати наукові знання на практиці. Відповідно фахівці, які вправні в науці, технологіях, інженерії стають досить затребуваними.

Варто розуміти, що процес підготовки майбутніх фахівців буде ефективнішим, якщо він буде послідовним, тобто матиме передумови підготовки на усіх освітніх ланках. Варто ще з дошкільного віку починати формувати та сприяти розвитку у дітей пізнавальної активності, логічного мислення, дослідницьких умінь, інтересу до процесів та явищ навколишнього світу. У цьому контексті особливого значення набуває формування у дошкільників логіко-математичної та природничо-екологічної компетентностей.

Одним з сучасних підходів до вирішення зазначеного завдання є впровадження STREAM-освіти, що сприятиме формуванню у дошкільників цілісного уявлення про світ, розвитку критичного та логічного мислення, вмінню знаходити нестандартні рішення.

Питання впровадження STREAM-освіти (попередньо і STEM-, STEAM – освіти) останні десятиліття є предметом дослідження низки зарубіжних (О. Badmus., N. Dahal, S. Delaney, K. Guyotte, E. Omosowo, D. White та інші) та вітчизняних (О. Алеко, В. Бутенко, Т. Грицишина, Н. Гундар, Д. Космик, К. Крутий, І. Стеценко та інші) науковців та дослідників. Так, зокрема, у роботі Айсун Ата Акюрк та Хабісе Озелен Демірчан [7] представлено огляд десятирічного емпіричного дослідження, присвяченого вивченню ефективності та оцінки упровадженого інтегрованого навчання у закладах дошкільної освіти. Результатом дослідження став висновок про те, що реалізація STEM-, STEAM-освіти шляхом поєднання природничих наук, технологій, інженерії, математики та візуального мистецтва підвищує мотивацію та когнітивний розвиток дошкільників, що створює потужний фундамент для стрімкого розвитку дітей у майбутньому.

Ю. Герасименко [2] у результатах своїх наукових досліджень наголошує на доцільності впровадження STREAM-освіти в заклади дошкільної освіти, акцентує увагу на важливості використанні цифрових

інструментів в освітньому процесі, зазначає, що вони сприяють розширенню освітніх можливостей, забезпечують доступ до пізнавальних ресурсів, сприяють активізації дослідницької діяльності дошкільників, що створює сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, творчості, здатності до саморозвитку та пошуку рішень. Крім того, вчена підкреслює, що створене інноваційне освітнє середовище готує дітей до сучасного інформаційно-технічного суспільства.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання та окреслення можливостей STREAM-освіти процесі у формування логіко-математичної та природничо-екологічної компетентності дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Зародженням STEM-освіти, як інноваційного освітнього напрямку, прийнято вважати кінець ХХ ст. Саме у цей час у США набуває поширення ідея щодо впровадження так званих змішаних програм, які являли собою інтеграцію наукової, технологічної, інженерної, математичної галузей, що свідчило про підвищений інтерес у суспільстві до дисциплін природничо-математичного циклу та проєктного навчання [1].

На сьогоднішній день в освітній практиці світу та України поступово з'являються STEM, пізніше STEAM та врешті STREAM освіта. Різниця між згаданими підходами полягає у розширенні освітньої моделі за рахунок доповнення новими дисциплінами для розвитку навичок, які є необхідними в ХХІ столітті.

Варто розуміти, що STEM підхід (Science, Technology, Engineering, Mathematics) є фундаментальним та поєднує природничі науки, технології, інженерію та математику та утворює єдину міждисциплінарну систему освіти. Основною метою такого підходу – вважається формування критичного мислення та навичок, що необхідні для вирішення проблем (що є невід'ємною складовою для підвищення конкурентоспроможності на сучасному ринку праці). Особливістю STEM-освіти є те, це інструмент, який дозволяє формувати, розвивати та закріплювати навички, необхідні для розвитку особистості, її майбутнього професійного зростання. Серед недоліків, які відмічають критики такого підходу слід виділити те, що програми STEM-освіти фокусуються на пошуку вже відомих, чітких, конкретних способів вирішення проблеми, а не на пошуку різноманітних варіантів вирішення складних задач.

STEAM-освіта (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) виникла, як більш стійкий освітній підхід, який розширює попередній за рахунок включення у вирішення складних задач мистецтва. Поява освітньому підході мистецької складової дозволила підсилити процес формування у здобувачів освіти креативного компоненту. Однією з переваг STEAM-освіти стала можливість створювати умови для максимального залучення усіх здобувачів, що

допомагає знаходити різні рішення для вирішення складних задач, сприяння організації інклюзивного середовища навчання, у якому можна широко застосовувати проєктні технології.

Еволюцією STEAM стала STREAM-освіта (Science, Technology, Reading, Engineering, Arts, Mathematics), яка доповнилася розвитком грамотності (читання+письмо). Така еволюція була зумовлена тим, що традиційних «трьох R» (Reading, wRiting, aRithmetic) в умовах сучасних запитів на фахівців вже недостатньо. Саме STREAM-освіта задовольняє формування та розвиток навичок XXI століття, більш відомих як «4 C» (collaboration, communication, creativity, critical thinking), які забезпечують здатність особистості до взаємодії та спілкування, розвитку креативності та критичного мислення. Важливо зауважити, що перехід від STEM до STREAM дозволяє розвивати «soft skills» здобувачів освіти.

Отже, якщо коротко узагальнити процес еволюції STEM→STEAM→STREAM, то можна зробити наступні висновки: STEM – зосереджується виключно на логічних операціях та технічному вирішенні завдань, STEAM – доповнює вищезгаданий процес креативністю та естетичним аспектом, осприяє пошуку інноваційних рішень, STREAM – доповнює підхід навичками роботи з інформацією, сприяє формуванню та розвитку комунікативних та соціальних компетентностей [7; 8].

Ранній вік вважається критично важливим для закладання основ STREAM-освіти, що зумовлено особливостями психологічних та когнітивних чинників. Дошкільний вік є сензитивним періодом, періодом унікальних можливостей розвитку. У дошкільному віці діти характеризуються природною допитливістю, схильністю до досліджень і пізнання. Не зважаючи на поширену теорію, про те, що для дошкільників ще не властиві складні способи мислення, дослідження підтверджують їх здатність до виконання ряду логічних операцій, висування гіпотез, прогнозування, звернення до власного досвіду, тощо.

Використання засобів STREAM-освіти в процесі розвитку дошкільників є вкрай важливим, адже являє собою утворення, у якому кожна складова доповнює інші, що дозволяє дошкільникам краще зрозуміти зв'язки у навколишньому світі. Такий освітній підхід дозволяє розвивати когнітивні навички та критичне мислення, сприяє формуванню навичок співпраці та ефективної комунікації. Крім того, мистецький компонент дозволяє створювати для дітей ситуацію успіху, мотивує та зацікавлює їх. STREAM-освіта сприяє розвитку маніпулятивних навичок, дрібної моторики, зорово-просторового мислення, що вкрай необхідні для формування логіко-математичної та природничо-екологічної компетентності дошкільників [7; 8].

Не зважаючи на беззаперечну доцільність та ефективність STREAM-освіти, наявне нормативно – правове підґрунтя її впровадження (Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) 2020 [4], STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників 2018р. [6]) Ю. Доля [3] виокремлює низку проблем на шляху її реалізації, серед яких авторка виділяє неналежну підготовку педагогічних кадрів та брак

компетентних фахівців, здатних до реалізації STREAM підходу; недостатню кількість матеріально-технічного та методичного забезпечення, пошуку ефективних шляхів взаємодії з батьками, що сприятимуть успішному впровадженню STREAM.

Ми, погоджуємося з вищезазначеним, втім, не поділяємо думку Ю. Доля [3], саме щодо матеріально-технічного забезпечення, ми переконані, що реалізація STREAM-освіти у ЗДО може мати місце і без дороговартісних засобів навчання, дидактичних матеріалів.

STREAM-освіта забезпечує умови для успішного формування логіко-математичної та природничо-екологічної компетентності дошкільників. Стаючи активним учасником проєктної діяльності, у дошкільників розширюються математичні уявлення, зокрема про множину, про число, вдосконалюються навички лічби та обчислювальні навички, уявлення про геометричні фігури як еталон, просторові уявлення, уявлення про розмір предметів, величини (довжина, об'єм, маса, час), розвивається логічне мислення, формується здатність до виконання логічних операцій (узагальнення, аналіз, синтез, систематизація, класифікація, моделювання, тощо); розвивається ціннісне сприйняття природи у гармонійному поєднанні пізнавальних, етичних, естетичних практичних мотивів взаємодії з нею, формуються уявлення про явища та об'єкти природи, представників рослинного та тваринного світу, відбувається накопичення сенсорних та естетичних вражень, формування навичок етичної взаємодії з природою, тощо.

Прикладом такої проєктної діяльності може бути проєкт на тему «Досліджуємо дерева нашого подвір'я». Реалізація такої проєктної діяльності буде поєднувати усі складові STREAM-освіти. Метою проєкту є розширення уявлень дошкільників про різноманіття дерев і їх значення у житті людини, як складову природного середовища. Такий проєкт доцільно проводити восени, він може бути реалізований впродовж двох-трьох тижнів, передбачати групову та індивідуальну діяльність, кінцевим продуктом такої діяльності може бути створення лепбуку, на сторінках якого буде представлено колекцію гербарію листя різних дерев, виконання творчих робіт у різних техніках (декоративне ліплення, аплікація з рваного паперу, яєчної шкарлупи, тощо) з подальшою їх презентацією [5].

Разом з дорослими (батьки, вихователі) під час прогулянок та/або екскурсій діти спостерігають за деревами на подвір'ї садочку (будинку), розглядають листя дерев. На заняттях та вдома слухають та переглядають інформацію про дерева, яку підготувати для них дорослі. У садочку, впродовж усього терміну реалізації проєкту дошкільники виконують практичні вправи націлені на розвиток логіко-математичної, мистецької, природничо-екологічної та інших компетентностей. У перші дні проєкту діти готують зібране листя для гербарію: промивають, витирають та вкладають між аркушами паперу під прес для висушування; пізніше, під керівництвом вихователя вклеюють готовий зразок до лепбуку. В той же час готують наповнення для інших сторінок лепбуку – створюють аплікаційні роботи «Мое улюблене дерево» з різних матеріалів.

Реалізація компонентів STREAM-освіти у межах реалізації проєкту «Досліджуємо дерева нашого подвір'я»

Природничо-екологічна складова	Технологічна складова	Інформаційна складова (розвиток грамотності)	Мистецька та інженерна складова	Логіко-математична складова
Розвиток уявлень про дерева, характерну форму листя та його забарвлення; закріплення назв дерев, які ростуть на подвір'ї; формування практичних навичок підготовки листка дерева для гербарію, подальше його оформлення; виховання дбайливого ставлення до навколишнього природного середовища, вихователь пояснює дітям, що не можна зривати листки та гілки з дерева, уточнює, яку шкоду це завдає природі, акцентує увагу на зборі вже опалого листя.	За допомогою вихователя або батьків (які можуть використовувати технічні засоби) дошкільники фіксують результати своїх спостережень, для подальшого дослідження або презентації результатів; дошкільники також можуть використовувати лупу для більш детального дослідження листка.	Вихователь та/або батьки надають (читають, розповідають) інформацію дітям про дерева, їх видове розмаїття, їх назви, характерних особливості їх будови, умови зростання, тощо	Розвиток умінь реалізовувати творчі задуми: вихователь пропонує дітям, використовуючи різні, вже знайомі дошкільникам аплікаційні техніки змоделювати одне з дерев: діти працюють з різним матеріалом за власним вибором (картоном, папером, яєчною шкарлупою, пластиліном, тощо); вихователь може також запропонувати дітям скласти дерево з цеглинок «LEGO».	Розвиток уявлень про множини: вихователь пропонує дітям набір листків різних дерев, а діти мають обрати лише одного виду (за вказівкою вихователя), діти визначають належність чи неналежність елементів до вказаної множини за конкретними характеристичними властивостями; розвиток уявлень про число, вдосконалення навичок лічби та обчислювальних навичок: вихователь пропонує порахувати кількість зібраних листочків, озвучити результат лічби, порівняти кількість листочків у двох-трьох дітей, визначити у кого більше, на скільки; розвиток уявлень про форму предмету: вихователь пропонує визначити, на яку геометричну фігуру схожий той чи інший листочок; порівняти їх за формою шляхом накладання або прикладання; розвиток уявлень про розмір предмету: вихователь пропонує порівняти листочки за розміром, визначити найбільший, найменший, найдовший, найкоротший, найвужчий, найширший (у процесі такої діяльності вихователь може запропонувати виконати серіацію, за вказаною ознакою); розвиток уявлень про простір: за вказівкою вихователя діти розкладають листочки у вказаній вихователем послідовності або розміщують на площині за вказівкою (угорі, внизу, справа, зліва, тощо).

Наведений нами приклад проєктної діяльності, свідчить про доцільність впровадження STREAM-освіти для формування ключових компетентностей дошкільників.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Аналіз публікацій вітчизняних та зарубіжних науковців свідчить про великий потенціал STREAM-освіти для навчання дошкільників. Інтеграція природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики створює умови для розвитку у дошкільників логіко-математичної та природничо-екологічної компетентностей, сприяє формуванню критичного мислення, пізнавальних та дослідницьких навичок, стимулює креативність, творчу активність. Реалізація наведеного нами проєкту демонструє ефективність поєднання індивідуальної та групової діяльності, роботи з батьками та вихователем, практичних досліджень та творчих завдань, що сприяє засвоєнню природничих та математичних понять, формує ціннісне ставлення до природи.

Впровадження STREAM-освіти на дошкільній освітній ланці підтверджує свою доцільність не лише

як інноваційний підхід в освіті, а і як засіб розвитку ключових компетентностей дошкільника, який інтегрує процес пізнання навколишнього середовища з логіко-математичними, мистецько-творчими та технологічними активностями, а тому безсумнівно є перспективним для навчання дошкільників.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вакарін С. І. Нова українська школа: Дидактичні основи STREAM освіти в початковій школі: Навчально-методичний посіб./ Київ: Саміт-книга. 2021. 144 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi68/0050056.pdf>
2. Герасименко Ю. Від іграшок до технологій: STREAM-освіта як фундамент дошкільної освіти в Україні *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка Педагогічні науки* Вип. 17. С. 51 – 61 URL: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/87/78>
3. Доля Ю. Актуальні проблеми STREAM освіти Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: актуальні проблеми, досвід, інновації II Всеукраїнська науково-практична конференція Харків. 2025. С.153-159.

URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/931c5adc-7e9b-421e-bb8b-df6c18d65a74/content>

4. Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) 2020 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyi-rozvitku-a960r>

5. Партола В. Смолянюк Н. Використання методу проєктів у процесі викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Новий Колегіум. Харків: ХНУРЕ, 2019. № 1. С. 39-42. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3026>

6. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дошкільників / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутий. Запоріжжя : ТОВ ЛІПС ЛТД, 2018. 146 с.

7. Aysun ATA AKTÜRK, Hasibe Özlen DEMİRCAN A Review of Studies on STEM and STEAM Education in Early Childhood Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2, Ağustos 2017. Sayfa P. 757-776 URL: https://www.researchgate.net/publication/319702309_A_Review_of_Studies_on_STEM_and_STEAM_Education_in_Early_Childhood

8. Ho Thi Thao Nguyen, Subarna Sivapalan, Pham Hung Hiep The Transformation from STEM to STREAM Education at Engineering and Technology Institutions of Higher Education SHS Web of Conferences 124, 07003 (2021) ICMESH 2020 <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112407003>

REFERENCE

1. Vakarin, S. I. (2021). Nova ukrainska shkola: Didaktychni osnovy STREAM osvity v pochatkovii shkoli: Navchalno-metodychnyi posibnyk [New Ukrainian school: Didactic foundations of STREAM education in primary school]. Kyiv: Samit-knyha. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi68/0050056.pdf> [in Ukrainian]

2. Herasymenko, Yu. (2022). 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 Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky. 17. S. 51–61. URL: <http://journals.kogpa.te.ua/index.php/pedagogy/article/view/87/78> [in Ukrainian]

3. Dolia, Yu. (2025). Aktualni problemy STREAM osvity [Current issues of STREAM education]. In Doshkilna osvita v suchasnomu osvitnomu prostori: aktualni problemy, dosvid, innovatsii: Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (pp. 153–159). Kharkiv. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/931c5adc-7e9b-421e-bb8b-df6c18d65a74/content> [in Ukrainian]

4. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2020). Kontsepsiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Concept of development of science and mathematics education (STEM education)]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptiyi-rozvitku-a960r> [in Ukrainian]

5. Partola, V., & Smolianiuk, N. (2019). Vykorystannia metodu proektiv u protsesi vykladannia intehrovanoho kursu “Ya doslidzhuu svit” [The use of the project method in teaching the integrated course «I explore the world»]. Novyi Kolehium. (1). S. 39–42. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3026>. [in Ukrainian]

6. Krutii, K. L. (Ed.). (2018). STREAM-osvita, abo Stezhynky u Vsesvit: alternatyvna prohrama formuvannia kultury inzhenernoho myslennia v doshkilnykiv [STREAM education, or Paths to the Universe: An alternative program for developing engineering thinking culture in preschoolers]. Zaporizhzhia: TOV LIPS LTD. [in Ukrainian]

7. Ata Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2017). A review of studies on STEM and STEAM education in early childhood. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD). 18(2). P. 757–776. URL: https://www.researchgate.net/publication/319702309_A_Review_of_Studies_on_STEM_and_STEAM_Education_in_Early_Childhood [in English]

8. Nguyen, H. T. T., Sivapalan, S., & Hiep, P. H. (2021). The transformation from STEM to STREAM education at engineering and technology institutions of higher education. SHS Web of Conferences. 124. 07003. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202112407003> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СМОЛЯНІУК 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: теорія і методика формування природничо-математичних компетентностей здобувачів у початковій та дошкільній освіті.

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: теорія і методика формування природничо-математичних компетентностей здобувачів у початковій та дошкільній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SMOLIANIUK Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences and Mathematics in Preschool, Primary and Special Education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: theory and methodology of developing natural science and mathematics competencies in primary and preschool education.

BILETSKA Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural and Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: theory and methodology of developing natural science and mathematics competencies in primary and preschool education.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 16.03.2026 р.

УДК 378.091.3:78.071.2:37.011.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-255-259

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога в контексті сучасних освітніх викликів. Наголошено, що актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами у сфері вищої освіти, цифровізацією освітнього середовища, запровадженням компетентнісної парадигми та зростанням вимог до професійної мобільності й конкурентоспроможності вчителя музичного мистецтва.

Визначено, що диригентсько-хорова підготовка є цілісною системою професійного становлення, спрямованою на формування професійної компетентності, художньо-інтерпретаційного мислення, диригентської культури, лідерських якостей та здатності до творчої самореалізації. Акцентовано увагу на значенні комунікативного аспекту діяльності диригента як організатора й куратора художньо-педагогічної взаємодії, що є визначальним чинником формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. Це передбачає розвиток вербальних і невербальних засобів комунікації, уміння налагоджувати емоційний контакт із колективом, здійснювати педагогічну підтримку та мотивацію.

Підкреслено, що ефективність диригентсько-хорової підготовки забезпечується поєднанням компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів, що сприяють формуванню професійної ідентичності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Зазначається також, що важливою умовою її модернізації є інтеграція традиційних форм диригентсько-хорової роботи з інноваційними технологіями навчання, зокрема цифровими інструментами організації репетиційного процесу та дистанційної взаємодії. Це сприяє формуванню професійної мобільності майбутнього педагога, його готовності до діяльності в умовах мінливого освітнього середовища.

Доведено, що актуалізація комунікативного та гуманістичного вимірів підготовки підсилює її педагогічний потенціал, орієнтуючи майбутнього вчителя музичного мистецтва на партнерську взаємодію, творчу співпрацю та підтримку особистісного розвитку здобувачів освіти. Водночас інтеграція виконавського й педагогічного компонентів забезпечує формування цілісної професійної самосвідомості та високого рівня диригентсько-хорової культури.

Ключові слова: диригентсько-хорова підготовка; майбутній педагог; учитель музичного мистецтва; професійна компетентність; освітні виклики; мистецько-педагогічна освіта.

STETS Halyna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
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,
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

CONDUCTING AND CHORAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL CHALLENGES

The article provides a theoretical justification for the problem of vocal and choral training for future teacher in the context of modern educational challenges. It is emphasized that the relevance of the study is due to transformational processes in the field of higher education, the digitalization of the educational environment, the introduction of a competency paradigm, and the growing demands for professional mobility and competitiveness of music teachers.

It has been determined that conducting and choral training is a holistic system of professional development aimed at the formation of professional competence, artistic and interpretative thinking, conducting culture, leadership qualities, and the ability for creative self-realization. Attention is focused on the importance of the communicative aspect of the conductor's work as an organizer and facilitator of artistic and pedagogical interaction, which serves as a key factor in shaping a music teacher's professional competence. This involves the development of verbal and non-verbal means of communication, the ability to establish emotional contact with the team, and provide pedagogical support and motivation.

It is emphasized that the effectiveness of conducting and choral training is ensured by a combination of competency-based, personality-oriented and activity-based approaches that contribute to the formation of the professional identity of a future teacher of music. It is also noted that an important condition for its modernization is the integration of traditional forms of conducting and choral work with innovative learning technologies, in particular digital tools for organizing the rehearsal process and remote interaction. This contributes to the formation of the professional mobility of the future teacher, his readiness to work in a changing educational environment.

It has been proven that the actualization of the communicative and humanistic dimensions of training strengthens its pedagogical potential, orienting the future teacher of music to partnership interaction, creative cooperation, and support for the personal development of

education seekers. At the same time, the integration of performing and pedagogical components ensures the formation of a holistic professional self-awareness and a high level of conducting and choral culture.

Key words: *conductor and choral training; future teacher; teacher of musical art; professional competence; educational challenges; artistic and pedagogical education.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток педагогічної освіти відбувається в умовах глибоких соціокультурних і технологічних трансформацій, що зумовлюють перегляд цілей, змісту й методів професійної підготовки майбутнього вчителя. Цифровізація освітнього середовища, інтеграція інноваційних технологій, утвердження компетентнісної парадигми, орієнтація на цінності педагогіки партнерства та творчої самореалізації особистості актуалізують необхідність модернізації мистецько-педагогічної освіти. У цьому контексті особливого значення набуває проблема диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога як складної інтегративної системи формування його професійної компетентності.

Диригентсько-хорова підготовка традиційно розглядається як базовий компонент фахового становлення вчителя музичного мистецтва, оскільки поєднує виконавську, методичну, організаційну та комунікативну діяльність. Вона забезпечує формування здатності керувати творчим колективом, інтерпретувати музичні твори, здійснювати художньо-педагогічну взаємодію та реалізовувати виховний потенціал хорового мистецтва. Проте сучасні освітні виклики змінюють вимоги до змісту й результатів такої підготовки: від вузькопрофесійної виконавської майстерності – до інтегрованої готовності діяти в умовах цифрового, інформаційно насиченого та динамічного освітнього простору.

Сьогодні майбутній педагог має володіти не лише технікою диригування та знаннями хорового репертуару, а й розвиненими лідерськими якостями, емоційним інтелектом, здатністю до рефлексії, комунікації та інноваційної діяльності. Особливої актуальності набуває формування цифрової компетентності, уміння організовувати роботу хору в змішаному або дистанційному форматі, використовувати сучасні музично-комп'ютерні технології, мультимедійні ресурси та онлайн-платформи для навчання і творчої взаємодії.

Отже, потреба в науковому переосмисленні диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога в контексті сучасних освітніх викликів є об'єктивно зумовленою. Розроблення теоретико-методологічних засад її модернізації сприятиме формуванню цілісної професійної компетентності вчителя музичного мистецтва та підвищенню ефективності його діяльності в умовах динамічних змін сучасного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога в контексті сучасних освітніх викликів досліджує чимала кількість науковців: Л. Данильченко [3], Л. Діте [1;3], М. Колеснікова [6], Л. Костіна [1;6], Н. Мальцева [2], О. Мальцева [3], А. Мартинюк [4], І. Поддуда [1], А. Растрігіна [5], З. Софроній [7], О. Халєєва [6], О. Чурікова-Кушнір [7], Л. Ярошевська [8] та інші. Сучасні наукові дослідження засвідчують, що диригентсько-хорова підготовка має розглядатися як цілісна система, яка поєднує вико-

навську майстерність, методичну готовність, художньо-інтерпретаційні вміння та комунікативні якості.

Попри наявність ґрунтовних наукових напрацювань, проблема диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога в контексті сучасних освітніх викликів потребує подальшого комплексного осмислення. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю концептуального оновлення диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованого на формування конкурентоспроможного, творчого, технологічно компетентного педагога, здатного ефективно реалізовувати професійну діяльність у сучасному освітньому просторі.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога в контексті сучасних освітніх викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні освітні трансформації зумовлюють необхідність оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема її диригентсько-хорової складової. У контексті компетентнісної парадигми освіти диригентсько-хорова підготовка розглядається як цілісна система формування інтегральної професійної компетентності, що поєднує виконавський, педагогічний, комунікативний, методичний і цифровий компоненти.

Теоретичні засади нашого дослідження спираються на положення про багатовимірність диригентсько-хорової діяльності майбутнього педагога. У праці А. Мартинюк [4] обґрунтовано, що виконавська майстерність диригента є інтегративною якістю, яка окрім техніки диригування охоплює ще й художньо-інтерпретаційні вміння, розвинений музичний слух, відчуття ансамблю та стилю. В сучасних умовах ці характеристики мають доповнюватися здатністю до педагогічної інтерпретації музичного твору, адаптації репертуару до вікових особливостей учнів і створення сприятливого творчого середовища.

Методологічною основою модернізації диригентсько-хорової підготовки виступає поєднання компетентнісного, особистісного орієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів. На доцільності інтеграції різних підходів у підготовці студентів факультетів мистецтв наголошує Н. Мальцева [2]. Авторка наголошує на поєднанні теоретичної підготовки та активної виконавської практики як єдиної умови для ефективного професійного становлення майбутнього педагога. Водночас, на думку О. Мальцевої, Л. Данильченко та Л. Діте необхідність оновлення змісту диригентської підготовки з урахуванням сучасних освітніх запитів і потреб Нової української школи виникає у контексті формування у здобувачів професійної ідентичності, розвитку художньо-інтерпретаційного мислення та досягнення високого рівня диригентсько-виконавської культури [3].

Важливою складовою професійної готовності майбутнього педагога є комунікативний компонент. Диригент виступає не лише як виконавець, але й як організатор творчої взаємодії, лідер колективу, куратор художнього процесу. У дослідженні Л. Кос-

тіної, Л. Діте та І. Поддуди доведено, що комунікативний аспект диригентсько-хорової підготовки є визначальним чинником формування професійної компетентності вчителя музичного мистецтва [1]. Це передбачає розвиток вербальних і невербальних засобів комунікації, уміння налагоджувати емоційний контакт із колективом, здійснювати педагогічну підтримку та мотивацію.

У контексті сучасних освітніх викликів особливої актуальності набуває проблема цифровізації диригентсько-хорової підготовки. Теоретико-методологічні аспекти розвитку хорового мистецтва в умовах цифрового середовища розкрито у працях О. Халєєвої, М. Колеснікової та Л. Костіної [6]. Дослідники акцентують увагу на необхідності формування в майбутніх педагогів цифрової компетентності, уміння використовувати нотні редактори, аудіоредактори, онлайн-платформи для організації репетиційного процесу та створення навчального контенту.

Проблему організації диригентсько-хорової підготовки в умовах цифрової трансформації поглиблюють О. Чурікова-Кушнір та З. Софроній [7], які підкреслюють доцільність поєднання традиційних форм роботи з інноваційними технологіями дистанційного й змішаного навчання. У цьому аспекті майбутній педагог має опановувати нові способи керування хоровим колективом, у тому числі через відеозапис, онлайн-конференції, цифрові навчальні платформи.

Гуманістичний вимір проблеми розкрито А. Растригіною [5], яка розглядає диригентсько-хорову підготовку в контексті педагогіки свободи, що орієнтує на розвиток творчої автономії, суб'єктності та самореалізації особистості майбутнього педагога. Такий підхід передбачає створення умов для самостійного художнього вибору, інтерпретації музичних творів, формування індивідуального стилю диригентської діяльності.

Структурно-змістові аспекти диригентсько-хорової підготовки в умовах освітньої трансформації аналізує Л. Ярошевська [8], яка наголошує на необхідності системного оновлення навчальних програм, посилення міждисциплінарних зв'язків і впровадження інноваційних педагогічних технологій. У цьому контексті диригентсько-хорова підготовка має реалізовуватися як відкрита динамічна система, здатна до адаптації відповідно до суспільних і культурних змін.

Таким чином, результати аналізу наукових джерел і сучасної освітньої практики дозволяють стверджувати, що диригентсько-хорова підготовка майбутнього педагога в контексті сучасних освітніх викликів повинна ґрунтуватися на інтеграції виконавської майстерності, педагогічної рефлексії, комунікативної культури та цифрової компетентності. Її модернізація передбачає оновлення змісту навчальних дисциплін, впровадження інноваційних технологій навчання, розвиток творчої самостійності та професійної мобільності здобувачів вищої освіти, що забезпечить формування конкурентоспроможного й компетентного вчителя музичного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В умовах сучасних освітніх викликів диригентсько-хорова підготовка майбутнього педагога набуває інтегративного, багатовимірного характеру та потребує концептуального оновлення.

Вона має розглядатися як цілісна система професійного становлення, що охоплює розвиток педагогічної рефлексії, комунікативної культури, художньо-інтерпретаційного мислення, лідерських якостей і цифрової компетентності.

Ефективність диригентсько-хорової підготовки забезпечується поєднанням компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та аксіологічного підходів. Важливою умовою її модернізації є інтеграція традиційних форм диригентсько-хорової роботи з інноваційними технологіями навчання, зокрема цифровими інструментами організації репетиційного процесу та дистанційної взаємодії. Це сприяє формуванню професійної мобільності майбутнього педагога, його готовності до діяльності в умовах мінливого освітнього середовища.

Актуалізація комунікативного та гуманістичного вимірів підготовки підсилює її педагогічний потенціал, орієнтуючи майбутнього вчителя музичного мистецтва на партнерську взаємодію, творчу співпрацю та підтримку особистісного розвитку здобувачів освіти. Водночас інтеграція виконавського й педагогічного компонентів забезпечує формування цілісної професійної самосвідомості та високого рівня диригентсько-хорової культури.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні структурно-функціональної моделі диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога з урахуванням цифрових трансформацій освіти. Це сприятиме підвищенню якості мистецько-педагогічної освіти та забезпеченню підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно реалізовувати диригентсько-хорову діяльність у сучасному освітньому просторі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Костіна Л. М., Діте Л. А., Поддуда І. А. Комунікативний аспект диригентсько-хорової підготовки як складова професійної компетентності вчителя музичного мистецтва. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 6(14). С. 312–324.
2. Мальцева Н. В. Основні підходи до диригентсько-хорової підготовки студентів факультетів мистецтв. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. 2023. Вип. 29. С. 69–76.
3. Мальцева О. Г., Данильченко Л. Т., Діте Л. А. Сучасні аспекти диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Музикознавча думка Дніпропетровщини*. 2025. № 28(1). С. 357–367.
4. Мартинюк А. К. Диригентсько-хорова виконавська майстерність майбутнього вчителя музичного мистецтва: навч. посіб. Переяслав. 2023. 232 с.
5. Растригіна А. М. Диригентсько-хорова підготовка майбутнього педагога-музиканта в контекстуальному полі педагогіки свободи : до постановки проблеми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2021. Вип. 60. С. 299–306.
6. Халєєва О. В., Колеснікова М. Л., Костіна Л. М. Теоретико-методологічні аспекти дослідження хорового мистецтва та музичної освіти в умовах цифровізації. *Актуальні проблеми мистецької педагогіки*. 2025. Вип. 3 (10). С. 7–101.
7. Чурікова-Кушнір О. Д., Софроній З. В. Диригентсько-хорова підготовка здобувачів закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. 2025. Т. 1 № 1 (111). С. 204–212.
8. Ярошевська Л. В. Структура та зміст диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в сучасних умовах освітньої трансформації.

Multidisciplinary challenges in contemporary science : innovations and collaboration : proceedings of International scientific conference, Poland, 15 September, 2023. C. 30–34.

REFERENCES

1. Kostina, L. M., Dite, L. A., Podduda, I. A. (2025). Komunikativnyi aspekt dyryhentsko-khorovoi pidhotovky yak skladova profesiinoi kompetentnosti vchytelia muzychnoho mystetstva [The communicative aspect of conducting and choral training as a component of the professional competence of a music teacher]. *Suspilstvo ta natsionalni interesy*. № 6(14). S. 312–324. [in Ukrainian]
2. Maltseva, N. V. (2023). Osnovni pidkhody do dyryhentsko-khorovoi pidhotovky studentiv fakultetiv mystetstv [Basic approaches to conducting and choral training of students of the faculties of arts]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 14. Teoriia i metodyka mystetskoï osvity*. Vyp. 29. S. 69–76. [in Ukrainian]
3. Maltseva, O. H., Danylchenko, L. T., Dite, L. A. (2025). Suchasni aspekty dyryhentskoï pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Modern aspects of conducting training for future music teachers]. *Muzykoznavcha dumka Dnipropetrovshchyny*. № 28(1). S. 357–367. [in Ukrainian]
4. Martyniuk, A. K. (2023). Dyryhentsko-khorova vykonavska maisternist maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva [Conducting and choral performance skills of a future music teacher] : navch. posib. Pereiaslav. 232 s. [in Ukrainian]
5. Rastryhina, A. M. (2021). Dyryhentsko-khorova pidhotovka maibutnoho pedahoha-muzykanta v kontekstualnomu poli pedahohiky svobody: do postanovky problemy [Conducting and choral training of a future teacher-musician in the contextual field of freedom pedagogy: to the formulation of the problem]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vyp. 60. S. 299–306. [in Ukrainian]
6. Khalieieva, O. V., Kolesnikova, M. L., Kostina, L. M. (2025). Teoretyko-metodolohichni aspekty doslidzhennia khorovoho mystetstva ta muzychnoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [Theoretical and methodological aspects of research into choral art and music education in the context of digitalization]. *Aktualni problemy mystetskoï pedahohiky*. Vyp. 3 (10). S. 7–101. [in Ukrainian]
7. Churikova-Kushnir, O. D., Sofronii, Z. V. (2025). Dyryhentsko-khorova pidhotovka zdobuvachiv zakladiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovoi transformatsii [Conducting and cho-

ral training of higher education students in the context of digital transformation]. *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. T. 1 № 1 (111). S. 204–212. [in Ukrainian]

8. Yaroshevska, L. V. (2023). Struktura ta zmist dyryhentsko-khorovoi pidhotovky maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva v suchasnykh umovakh osvitoi transformatsii [Structure and content of conducting and choral training of future music teachers in modern conditions of educational transformation]. *Multidisciplinary challenges in contemporary science : innovations and collaboration : proceedings of International scientific conference, Poland, 15 September*. S. 30–34. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СТЕЦЬ Галина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва.

КИШАКЕВИЧ Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри вокально-хорового, хореографічного та образотворчого мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх вчителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

STETS Halyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Vocal and Choral, Choreographic and Fine Arts Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future music teachers.

KYSHAKEVYCH Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Vocal and Choral, Choreographic and Fine Arts Department Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future music teachers.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 796.012.2.41(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-259-263

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СУНДУКОВА Ірина –

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0130-0318>

e-mail: irinasyndykova@gmail.com

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

РАДІОНОВА Олена –

викладач кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1943-6181>

e-mail: Elena_radionova@ukr.net

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ВОЛЬОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНІВ (НА ПРИКЛАДІ ГІМНАСТИКИ СПОРТИВНОЇ)

У статті розглянуто проблему взаємозв'язку вольової підготовки та розвитку координаційних здібностей спортсменів (на прикладі гімнастики спортивної). Мета наукової статті полягає у теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку вольової підготовки та координаційних здібностей гімнастів, а також з'ясування впливу вольових якостей на результативність засвоєння й виконання складнокоординаційних вправ. Обґрунтовано значення вольових якостей (концентрація уваги, наполегливості, самоконтролю) як психологічної основи ефективного формування та реалізації складнокоординаційних рухових дій в гімнастиці спортивній. Концентрація уваги забезпечує точність і диференціацію рухів гімнаста. Зосередженість дозволяє спортсмену фіксувати найдрібніші просторово-часові характеристики руху: положення тіла, амплітуду, ритм, силу м'язового зусилля. Завдяки цьому підвищується точність виконання вправ, покращується здатність до просторової орієнтації та рівноваги. Наполегливість гімнаста допомагає долати труднощі, пов'язані з невдачами, страхом чи втомою, та доводити процес удосконалення руху до автоматизму. Самоконтроль забезпечує саморегуляцію та концентрацію рухів гімнаста, що сприяє усвідомленому керуванню рухами й емоційним станом.

Визначено, що рівень розвитку координаційних здібностей значною мірою залежить від здатності спортсмена зберігати концентрацію уваги, контролювати емоційний стан і долати труднощі в умовах інтенсивних фізичних навантажень та змагального стресу. Координаційні здібності проявляються у вмінні спортсмена свідомо й обґрунтовано добирати з наявного арсеналу рухових умінь найбільш доцільні дії, оптимально поєднувати їх та своєчасно вносити корективи як на усвідомленому, так і на автоматизованому рівнях.

Зазначено, що цілеспрямоване поєднання засобів вольової підготовки та розвитку координаційних здібностей у тренувальному процесі сприяє підвищенню технічної майстерності та спортивної результативності гімнастів.

Ключові слова: вольова підготовка, координаційні здібності, гімнастика спортивна, тренувальний процес, самоконтроль, наполегливість, концентрація уваги.

SUNDUKOVA Iryna –

Master of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Physical
Education and Medical and Biological Disciplines
Central Ukrainian State University named
after Volodymyr Vynnychenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0130-0318>
e-mail: irinasyndykova@gmail.com

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
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6112-4363>
e-mail: oleksii.stasenko@gmail.com

RADIONOVA Olena –

Lecturer at the department of physical education
and medical and biological disciplines
Central Ukrainian State University
named after Volodymyr Vynnychenko
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1943-6181>
e-mail: Elena_radionova@ukr.net

THE INTERCONNECTION BETWEEN WILL TRAINING AND THE DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES OF ATHLETES (USING THE EXAMPLE OF SPORTS GYMNASTICS)

The article considers the problem of the relationship between volitional training and the development of coordination abilities of athletes (using the example of gymnastics). The purpose of the scientific article is to theoretically substantiate the relationship between volitional training and coordination abilities of gymnasts, as well as to clarify the influence of volitional qualities on the effectiveness of mastering and performing complex coordination exercises. The importance of volitional qualities (concentration of attention, perseverance, self-control) as a psychological basis for the effective formation and implementation of complex coordination motor actions in gymnastics is substantiated. Concentration of attention ensures the accuracy and differentiation of the gymnast's movements. Concentration allows the athlete to fix the smallest spatio-temporal characteristics of movement: body position, amplitude, rhythm, strength of muscle effort. Due to this, the accuracy of performing exercises increases, the ability to spatial orientation and balance improves. The gymnast's perseverance helps to overcome difficulties associated with failures, fear or fatigue, and bring the process of improving movement to automatism. Self-control provides self-regulation and concentration of the gymnast's movements, which contributes to conscious control of movements and emotional state.

It has been determined that the level of development of coordination abilities largely depends on the athlete's ability to maintain concentration of attention, control the emotional state and overcome difficulties in conditions of intense physical exertion and competitive stress. Coordination abilities are manifested in the athlete's ability to consciously and reasonably select the most appropriate actions from the available arsenal of motor skills, optimally combine them and make timely adjustments both at the conscious and automated levels.

It is noted that a purposeful combination of means of volitional training and development of coordination abilities in the training process contributes to increasing the technical skill and sports performance of gymnasts.

Key words: willpower training, coordination abilities, gymnastics, training process, self-control, perseverance, concentration.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному спорті, що характеризується високою конкуренцією, зростанням фізичних та психоемоційних навантажень, проблема вольової підготовки гімнастів набуває особливої значущості. Досягнення високих результатів залежить не лише від рівня фізичної, технічної й тактичної підготовленості спортсмена, а й від розвитку його вольових якостей, таких як: цілеспрямованості, наполегливості, самовладання, рішучості, витримки [9].

Вольова сфера особистості спортсмена є одним із ключових чинників забезпечення стабільності спортивної діяльності в умовах стресу, змагального напруження та відповідальності за результат. Саме сформованість вольових механізмів дозволяє гімнастам долати втому, страх невдачі, зовнішні й внутрішні перешкоди.

Особливої актуальності проблема вольової підготовки набуває в контексті підготовки спортсменів у складно-координаційних видах спорту, зокрема в гімнастиці спортивній, де успіх визначається не лише фізичною досконалістю, а й здатністю контролювати емоційний стан, підтримувати концентрацію уваги та мобілізувати зусилля в критичні моменти виступу. Крім того, сучасні тенденції розвитку гімнастики, як виду спорту демонструє, що різниця між спортсменами найвищого рівня мінімальна, а перемогу часто визначає саме психологічна та вольова стійкість.

Саме дослідження ролі вольової підготовки в спорті є актуальним у теоретичному й практичному аспектах, оскільки сприяє вдосконаленню системи спортивного тренування, підвищенню ефективності підготовки спортсменів та формуванню їх психологічної готовності до змагальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розглядаючи спорт як специфічний вид людської діяльності, слід зазначити, що проблема розвитку вольової сфери спортсменів та її впливу на ефективність змагальної діяльності широко висвітлена в наукових дослідженнях. Дані питання розглядали більшість науковців, зокрема В. Воронова, Г. Грибан, І. Дрозд, Л. Іванченко, Н. І. Кізілова, Козлова, В. Масол, Т. Кравченко та ін. [1; 2; 4; 6]. У своїх працях дослідники обґрунтовували значення вольових якостей як чинника досягнення високих спортивних результатів та підкреслювали їхню роль у забезпеченні надійності виступів у змаганнях [5; 7].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні взаємозв'язку вольової підготовки та координаційних здібностей гімнастів, а також з'ясування впливу вольових якостей на результативність засвоєння й виконання складнокоординаційних вправ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна гімнастика спортивна відзначається високою складністю змагальних комбінацій і технічною витонченістю їх виконання, що зумовлює необхідність розвинених вольових якостей та належного рівня координаційних здібностей спортсменів.

Координаційні здібності відіграють провідну роль в управлінні руховою діяльністю людини, оскільки забезпечують узгодження й систематизацію різних рухів у цілісну дію відповідно до поставленої мети тренування.

Важливість розвитку координаційних здібностей зумовлюється кількома чинниками.

1. Високий рівень їх сформованості є підґрунтям для ефективного оволодіння фізичними вправами. Вони визначають швидкість і спосіб засвоєння техніки, сприяють її міцному закріпленню та гнучкому використанню залежно від ситуації. Розвинена координація розширює руховий досвід і вдосконалює процеси керування рухами.

2. Належний розвиток координаційних здібностей є важливою умовою підготовки гімнастів. Вони підвищують здатність ефективно виконувати складнокоординаційні вправи в умовах зростаючих вимог і сприяють кращому контролю над власними рухами.

3. Координаційні здібності сприяють раціональному використанню енергетичних ресурсів організму. Точне дозування м'язових зусиль у часі й просторі, а також оптимальне чергування напруження та розслаблення забезпечують економне витрачання сил [5].

Застосування різноманітних вправ для розвитку координації допомагає уникнути одноманітності занять, підтримує інтерес до занять спортом та створює позитивний емоційний фон під час тренувань.

Координаційні здібності виявляються у здатності спортсмена свідомо й цілеспрямовано обирати з набутого фонду рухових умінь найбільш доцільні дії, раціонально поєднувати їх між собою та своєчасно коригувати як на свідомому, так і на умовно-рефлекторному рівнях. Водночас ефективність цих процесів значною мірою зумовлюється рівнем вольової підготовки, адже саме вона забезпечує концентрацію уваги, наполегливість і самоконтроль під час виконання складних рухових завдань [5].

Розвиток координаційних здібностей безпосередньо пов'язаний із загальною руховою підготовленістю спортсмена, обсягом і різноманітністю засвоєних навичок. Чим ширший і складніший арсенал рухових дій, тим швидше спортсмен адаптується до змінних умов змагання чи тренування, успішніше засвоює нові гімнастичні вправи. У поєднанні з розвиненими вольовими якостями це забезпечує адекватну, своєчасну й результативну реакцію спортсмена на вимоги конкретної вправи.

Фахівці зі спортивної психології розрізняють загальні та спеціальні вольові якості залежно від їх значущості для різних видів спорту. Загальні якості мають універсальне значення та сприяють досягненню успіху незалежно від спортивної спеціалізації, тоді як специфічні є визначальними для результативності в окремих видах спорту. До загальних вольових якостей більшість науковців відносять цілеспрямованість, упевненість у власних силах і дисциплінованість [1; 3; 7].

Серед спеціальних вольових якостей можна виокремити витримку, самовладання, наполегливість, рішучість, сміливість, самостійність та ініціативність, підкреслюючи їхню роль у забезпеченні ефективної діяльності спортсмена в конкретних умовах змагання [4].

Вольова підготовка гімнастів є невід'ємною складовою багаторічного тренувального процесу, оскільки саме вона забезпечує здатність спортсмена ефективно діяти в умовах високої складності вправ, значних фізичних навантажень і психоемоційної напруги. Особливого значення в цій системі набувають концентрація уваги, наполегливість і самоконтроль [7; 8].

Концентрація уваги є основою якісного виконання складнокоординаційних елементів. У гімнас-

тиці навіть незначне відхилення в амплітуді руху, положенні тіла чи моменті відштовхування може призвести до втрати рівноваги. Сформована здатність до зосередження дозволяє спортсмену утримувати увагу на ключових деталях вправи, своєчасно коригувати дії та мінімізувати вплив зовнішніх подразників, особливо під час змагань [7].

Наполегливість виступає рушійною силою подолання труднощів, що неминуче виникають у процесі опанування складних елементів. Багаторазові повторення, робота над помилками, поступове ускладнення комбінацій потребують витримки та стійкої мотивації [8]. Саме наполегливість забезпечує доведення розпочатої справи до кінця, підтримує прагнення до самовдосконалення та сприяє поступовому зростанню спортивної майстерності.

Самоконтроль є механізмом внутрішньої регуляції поведінки та емоційного стану. У змагальній діяльності гімнасти повинні керувати власними емоціями, зберігати впевненість і чітко дотримуватися техніки виконання вправ [8]. Розвинений самоконтроль дозволяє адекватно оцінювати свої дії, аналізувати помилки та швидко відновлювати оптимальний психічний стан після невдалих спроб.

У поєднанні ці три якості формують основу вольової стійкості гімнаста, вони забезпечують стабільність тренувального процесу, підвищують надійність змагальних виступів і сприяють гармонійному розвитку особистості спортсмена. Отже, цілеспрямоване формування концентрації уваги, наполегливості та самоконтролю є необхідною умовою підвищення ефективності вольової підготовки в спортивній гімнастиці.

Вольові якості (концентрація уваги, наполегливість, самоконтроль) мають безпосередній вплив на розвиток координаційних здібностей, оскільки саме вони забезпечують якісне формування, удосконалення та стабілізацію техніки гімнастичних вправ. Концентрація уваги забезпечує точність і диференціацію рухів гімнаста. Зосередженість дозволяє спортсмену фіксувати найдрібніші просторово-часові характеристики руху: положення тіла, амплітуду, ритм, силу м'язового зусилля. Завдяки цьому підвищується точність виконання вправ, покращується здатність до просторової орієнтації та рівноваги. Наполегливість гімнаста здатна забезпечити варіативність і стійкість навички. Розвиток координаційних здібностей потребує багаторазового повторення вправ у змінних умовах навчально-тренувальних занять. Саме наполегливість допомагає долати труднощі, пов'язані з невдачами, страхом чи втомою, та доводити процес удосконалення руху до автоматизму. Завдяки цьому формується стійкість координаційних дій і здатність варіювати їх відповідно до нових завдань. Самоконтроль забезпечує саморегуляцію та економічність рухів гімнаста, що сприяє усвідомленому керуванню рухами й емоційним станом спортсмена. Гімнасти, які володіють цією якістю, краще відчують власне тіло (кінестетичні відчуття), здатні регулювати м'язове напруження та своєчасно переходити від напруження до розслаблення. Це підвищує узгодженість рухів і сприяє більш раціональному використанню енергетичних витрат організму.

Отже, координаційні здібності розвиваються не лише через фізичне тренування, а й через вольову регуляцію діяльності. Вольові якості такі як:

концентрація уваги забезпечує точність рухів, наполегливість – тривалість і глибину відпрацювання гімнастичних вправ, а самоконтроль – стабільність та адекватність рухових дій спортсмена. У комплексі ці якості створюють психічну основу для ефективного вдосконалення координаційних здібностей гімнастів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Вольова підготовка гімнастів становить важливий компонент багаторічної системи спортивного тренування, адже саме вона зумовлює здатність спортсмена результативно виконувати вправи підвищеної складності в умовах значних фізичних навантажень і психоемоційного напруження. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють сформованість концентрації уваги, наполегливості та навичок самоконтролю.

Вольова підготовка і розвиток координаційних здібностей перебувають у тісному взаємозв'язку так, як вольові якості створюють психологічні умови для ефективного формування й реалізації координаційних можливостей, а складність координаційних завдань в свою чергу, сприяє розвитку вольової сфери спортсмена. Їх цілеспрямоване поєднання у тренувальному процесі є необхідною умовою підвищення спортивної майстерності гімнастів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Воронова В. І. Психологія спорту : навч. посіб. К. : Олімпійська література, 2007. 298 с.
2. Грибан Г. П. Фізичне виховання і воля: Монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2008. 168 с.
3. Гринь О. Р. Психологічне забезпечення та супровід підготовки кваліфікованих спортсменів. К. : Олімпійська література, 2015. 276 с.
4. Кізілова І. Шляхи формування вольових якостей майбутнього фахівця. *Участь молоді у розбудові агропромислового комплексу України : матеріали 32-ї студентської науково-теоретичної конференції*, 18-20 березня 2020 р., Миколаїв. Миколаїв: МНАУ, 2020. С. 118-126.
5. Колумбет О.М. Розвиток координаційних здібностей молоді. Монографія. К.: Освіта України, 2012. 420 с.
6. Масол В. В. Особливості виховання рішучості старшокласників у процесі занять фізичною культурою. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) : зб. наук. праць. За ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 2020. Вип. 5 (125). С. 106-109.
7. Олійник Н.А., Войтенко С.М. Психологічні особливості спортивної діяльності: Монографія. Вінниця: ВНАУ, 2020. 240 с.
8. Стасенко О. А., Сундукова І. В. Акробатика: навчально методичний посібник. Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2023. 88 с.
9. Сундукова І. В. Розвиток вольових якостей в процесі занять фізичною культурою та спортом. *Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w Katowicach*. 2022. S. 72-85.

REFERENCES

1. Voronova, V. I. (2007). *Psychology of sports : a study guide*. K. : Olimpiyska literatura. 298 s. [in Ukrainian]
2. Hryban, H. P. (2008). *Fizyczne vykhovannya i volya: Monohrafiya* [Physical Education and Willpower: A Monograph]. Zhytomyr: Vyd-vo Ruta. 168 s. [in Ukrainian]
3. Hryn', O. R. (2015). *Psychologichne zabezpechennya ta suprovod pidhotovky kvalifikovanykh sport-smeniv* [Psychological Support and Assistance in the Training of Qualified Athletes]. K. : Olimpiyska literatura. 276 s. [in Ukrainian]
4. Kizilova, I. (2020). *Shlyakhy formuvannya vol'ovyykh yakostey maybutn'oho fakhivtsya* [Ways of Developing

Volitional Qualities in Future Specialists]. Uchast' molodi u rozbudovi ahropromyslovoho kompleksu Ukrayiny : materialy 32-yi student's'koyi naukovo-teoretychnoyi konferentsiyi, 18-20 bereznya 2020 r., Mykolayiv. Mykolayiv: MNAU. S. 118-126. [in Ukrainian]

5. Kolumbet, O.M. (2012). Rozvytok koordynatsiynykh zdibnostey molodi [Development of Coordination Abilities in Youth]. Monohrafiya. K.: Osvita Ukrayiny. 420 s. [in Ukrainian]

6. Masol, V.V. (2020). Osoblyvosti vykhovannya rishuchosti starshoklasnykiv u protsesi zanyat' fizychnoyu kul'turoyu [Features of Developing Determination in High School Students during Physical Education Classes]. Naukovy chasopys Natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 15 : Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoy kul'tury (fizychna kul'tura i sport) : zb. nauk. prats' / Za red. O. V. Tymoshenka. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova. Vyp. 5 (125). S. 106-109. [in Ukrainian]

7. Oliynyk, N.A., Voytenko S.M. (2020). Psykholohichni osoblyvosti sportyvnoyi diyal'nosti: Monohrafiya [Psychological Features of Sports Activity: A Monograph]. Vinnytsya: VNAU. 240 s. [in Ukrainian]

8. Stasenko, O.A., Sundukova, I. V. (2023). Akrobatyka: navchal'no metodychny posibnyk [Acrobatics: A Teaching and Methodological Guide]. Kropyvnyts'ky: FOP Piskova M. A. 88 s. [in Ukrainian]

9. Sundukova, I. V. (2022). Rozvytok vol'ovykh yakostey v protsesi zanyat' fizychnoyu kul'turoyu ta sportom [Development of Volitional Qualities in the Process of Physical Education and Sports Activities]. Zeszyty naukowe wyższej szkoły technicznej w. S. 72-85 [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

СУНДУКОВА Ірина – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету ім. Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: гімнастика спортивна; психологія спорту та фізичного виховання; вольова підготовка спортсменів; психорегуляція в спортивній діяльності.

СТАСЕНКО Олексій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету ім. Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: удосконалення процесу фізичного виховання у закладах освіти, впровадження сучасних освітніх технологій, підвищення рівня фізичної підготовленості учнів засобами гімнастики.

РАДІОНОВА Олена – заступник декана факультету спорту та фізичної культури з виховної, профорієнтаційної та соціальної роботи, викладач кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток координаційних здібностей спортсменів, підвищення ефективності підготовки спортсменів засобами педагогічного впливу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SUNDUKOVA Iryna – Master of Psychological Sciences, 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: gymnastics, psychology of sports and physical education, volitional training of athletes, psycho-regulation in sports activities.

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 using gymnastics.

RADIONOVA Olena – Deputy Dean of the Faculty of Sports and Physical Culture for Educational, Career Guidance and Social Work, Lecturer at the Department of Physical Culture and Medical and Biological Disciplines of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: development of coordination abilities of athletes, increasing the effectiveness of athletes' training by means of pedagogical influence.

Стаття надійшла до редакції 08.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 20.03.2026 р.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-263-267

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ТИМОЩУК Юлія –

старший викладач Херсонської державної морської академії

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3675-7411>

e-mail: iuliia.tymoshchuk@gmail.com

ІНТЕГРАЦІЯ ІМО СТАНДАРТНИХ ФРАЗ МОРСЬКОГО ЗВ'ЯЗКУ НА ЗАНЯТТЯХ МОРСЬКОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СУДНОВИХ ЕЛЕКТРОМЕХАНІКІВ В ХЕРСОНСЬКІЙ ДЕРЖАВНІЙ МОРСЬКІЙ АКАДЕМІЇ

Дана стаття присвячена критично важливому аспекту сучасної морської освіти: лінгвістичній підготовці суднових електротехніків (ЕТО). Традиційно стандартні фрази ІМО (SMCP) викладалися крізь призму навігації та місткових операцій. Автор обґрунтовує необхідність зміни парадигми, де SMCP розглядається як спеціалізований технічний інструмент, необхідний для безпечної експлуатації високовольтних систем та суднової автоматики. Основне твердження роботи полягає в тому, що для студентів електромеханіків ХДМА морська англійська мова є не просто другорядною академічною дисципліною, а «критичним системним компонентом», який повинен функціонувати так само надійно, як і електрична мережа судна.

У статті детально розглядаються життєво важливі напрямки інтеграції: «Безпека та надзвичайні ситуації», «Діалоги щодо технічного обслуговування та ремонту» та «Технічне співробітництво». Автор демонструє, як комунікативні маркери SMCP – такі як інформація, інструкція та порада – мають бути синтезовані з електротехнічною лексику. Це включає вербалізацію ризиків виникнення електричної дуги, ізоляцію головних розподільчих щитів та координацію дій під час відновлення живлення після повного знеструмлення судна (blackout). Запропонована педагогічна стратегія базується на проблемно-орієнтованому навчанні (TBL) із використанням тренажерів машинного відділення ХДМА для формування «функціональної вільності» мовлення.

Значна увага приділяється «людському фактору» – психологічним та когнітивним бар'єрам у комунікації. Для подолання сухості стандартної мови автор пропонує впровадження гейміфікованих стрес-тестів. SMCP фрази можна застосовувати на заняттях морської англійської мови шляхом імітації шумових переїждів на нестандартних командах із містка. Аналіз записів

реєстраторів даних рейсу (VDR) слугує наочним нагадуванням про наслідки двозначності, перетворюючи вивчення SMCP на засіб гарантування безпеки. У висновку зазначається, що такий інтегрований підхід формує елітних морських офіцерів, які володіють «комунікативною стійкістю» та здатні забезпечити надійну роботу судна в умовах глобального флоту.

Ключові слова: Стандартні фрази ІМО для морського радіозв'язку (ІМО SMCP), морська англійська мова, судновий електромеханік (ЕТО), проблемно-орієнтоване навчання (ТБЛ), Херсонська державна морська академія (ХДМА), відповідність вимогам ПДНВ (STCW).

TYMOSHCHUK Yuliia –

Senior Lecturer Kherson State Maritime Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3675-7411>

e-mail: iuliia.tymoshchuk@gmail.com

ASPECTS OF INTEGRATING IMO SMCP PHRASES INTO MARITIME ENGLISH LESSONS FOR ELECTRICAL-ENGINEERING STUDENTS AT KHERSON STATE MARITIME ACADEMY

Overview and Contextual Framework. The article "Aspects of Integrating IMO SMCP Phrases into Maritime English Lessons for Electrical-Engineering Students at Kherson State Maritime Academy" addresses a critical gap in contemporary maritime education: the linguistic preparation of Electro-Technical Officers (ETOs). Traditionally, the International Maritime Organization's Standard Marine Communication Phrases (SMCP) have been taught through the lens of navigation and bridge operations. This article argues for a paradigm shift, repositioning SMCP as a specialized technical tool essential for the safe operation of high-voltage systems and shipboard automation. At the heart of the text is the assertion that for EE students at KSMA, Maritime English is not merely a secondary academic subject but a "critical system component" that must function with the same reliability as the vessel's electrical grid.

Technical and Pedagogical Expansion. The author meticulously expands the scope of standard communication by identifying three vital intersections: Safety and Emergency, Maintenance and Repair, and Technical Cooperation. By moving beyond general "fire" or "flooding" reports, the article details how SMCP markers – such as information, instruction, and advice – must be synthesized with electrotechnical lexis. This includes the precise verbalization of arc-flash hazards, the isolation of main switchboards, and the coordination of blackout recoveries. The pedagogical strategy proposed is rooted in Task-Based Learning (TBL), utilizing the Academy's high-fidelity engine room simulators and cross-departmental drills to foster "functional fluency." This methodology is designed to bridge the gap between the theoretical classroom and the high-stress, "dead-ship" scenarios that ETOs face in the global fleet.

Critical Analysis of Challenges and Safety Outcomes. A significant portion of the article is dedicated to the "human element"—the psychological and cognitive barriers to effective communication. The author introduces the concept of "gamified stress-tests" as a solution to student disengagement and the "dryness" of standardized language. SMCP phrases may be implemented into Maritime English lesson by simulating "distractor" noise and non-standard commands from a bridge officer. The use of Voyage Data Recorder (VDR) transcripts serves as a sobering reminder of the consequences of ambiguity, transforming the study of SMCP into a forensic analysis of safety. The article concludes that this integrated approach does not just produce engineers who can pass an exam; it produces elite maritime officers who possess "communicative resilience."

Contribution to the Field. This article serves as a vital resource for Maritime English teachers and curriculum designers. It provides a clear roadmap for modernizing STCW-compliant training by focusing on the ETO's unique role in the bridge-to-engine room communication link. By prioritizing brevity, clarity, and technical precision, the proposed curriculum at KSMA sets a new international standard for maritime excellence, ensuring that the electrified ships of the future are manned by officers who can speak as clearly as they code and repair.

Key words: IMO SMCP, Maritime English, Electro-Technical Officer (ETO), Task-Based Learning (TBL), Kherson State Maritime Academy (KSMA), STCW Compliance.

Problem Statement. The modern maritime industry is characterized by increasing automation and the integration of complex electrical systems. For the cadets of Kherson State Maritime Academy (KSMA), mastering English is not merely an academic requirement but a fundamental pillar of maritime safety. The role of an Electro-Technical Officer (ETO) on a modern vessel is unique. While the Chief Engineer manages mechanical propulsion, the ETO is responsible for the "nervous system" of the ship—the automation, power distribution, and communication networks. At Kherson State Maritime Academy, the English language curriculum acknowledges that a breakdown in communication regarding an electrical fault can lead to a total loss of command (total blackout). The use of Standard Marine Communication Phrases (SMCP), adopted by the IMO, ensures that even in high-stress technical failures, communication remains unambiguous [1].

The importance of SMCP for ETOs is rooted in safety-critical precision. In the engine room, ambient noise levels are high, and VHF or internal telephone communication can be distorted. SMCP phrases are designed to be "phonetically distinct," reducing the risk that a command like "Switch on" is mistaken for "Switch off."

The International Maritime Organization's Standard Marine Communication Phrases are the bedrock of safety

at sea. As vessels transition toward more complex integrated electric propulsion and automated systems, the Electro-Technical Officer must be as fluent in SMCP as any navigator.

This article explores how to bridge the gap between general Maritime English and the specialized technical communication required for future electrical engineers.

Analysis of recent research and publications. Recent academic discourse has been significantly shaped by the works of P. Trenkner and C. Cole, who have long advocated for the evolution of SMCP from a deck-centric tool into a comprehensive bridge-to-engine room communication standard [2]. Researchers such as B. Pritchard have further expanded this field by analyzing the specific linguistic requirements of technical maritime personnel, highlighting the necessity for precision in fault-finding dialogues [6]. In the context of specialized ETO training, the studies of R. Ziarati emphasize the critical role of the "human element" and the high stakes of communication failures within automated shipboard systems [5].

Furthermore, the pedagogical frameworks proposed by N. Logie explore the effectiveness of task-based learning and simulation-based assessment in developing communicative resilience among engineering officers [3]. Finally, contemporary publications by T. Sullivan underscore the urgent need for curriculum modernization

to address the linguistic challenges posed by integrated electric propulsion and high-voltage safety protocols in the modern global fleet [4].

The purpose of this research is to develop a specialized pedagogical framework that integrates IMO SMCP into the training of Electrical-Engineering students at Kherson State Maritime Academy to enhance safety during high-voltage operations. It aims to bridge the communication gap between the engine room and the bridge by transforming standardized phrases into functional tools for troubleshooting, automation management, and emergency response [1].

The Thesis. The core argument is that Maritime English (ME) pedagogy must evolve to meet the highly technical demands of modern vessel automation. For Electrical-Engineering students, the IMO Standard Marine Communication Phrases should not be taught merely as a memorization of "External Communication" (Ship-to-Shore) but as a functional tool for critical Internal Communication—specifically during machinery failures, electrical fires, and blackout recoveries. This evolution requires a shift toward "Functional Fluency," where phrases are treated as verbal checklists that prevent cognitive overload during high-stress technical emergencies.

By embedding SMCP into the specific context of high-voltage safety and power management systems, students learn to convey precise status updates to the Bridge without the ambiguity that leads to maritime casualties. Furthermore, integrating these phrases into "Engine Room Resource Management" simulations at Kherson State Maritime Academy allows students to practice the linguistic hand-over of automated systems during watchkeeping transitions. This pedagogical shift ensures that the ETO is not just a silent technician, but a vital communicator capable of directing fire-fighting efforts in battery rooms or coordinating the phased restoration of the main switchboard. Ultimately, modernizing the curriculum in this way transforms English from a secondary academic subject into a primary safety instrument on the vessel's electrical grid.

To make SMCP truly relevant for KSMA electrical-engineering students, the curriculum should focus on the specific intersections that bridge the gap between linguistic theory and high-voltage reality:

- **Safety and Emergency (Section A1/1):** while standard SMCP covers general "Fire in the engine room," EE students must master expanded, specialized phrases for electrical fires, the isolation of high-voltage switchboards, and the critical status of emergency generators. This includes practicing the precise terminology for "arc flash" hazards and the deployment of non-conductive extinguishing agents.
- **Maintenance and repair dialogues:** using SMCP sentence structures to describe complex "Fault Finding" processes allows for professional clarity during technical crises. Instead of relying on vague or non-standard descriptions, students learn to utilize standardized markers – advice, instruction, and information – to provide the Chief Engineer or the Bridge with actionable data regarding sensor failures or PLC malfunctions.
- **Technical cooperation:** standardizing the "hand-over" process between shifts is essential for maintaining the integrity of the vessel's power management system. Students must practice communicating battery levels, shore power synchronization, and the suppression of

"nuisance" automation alarms without any linguistic ambiguity.

- **Bridge-to-engine room synergy:** the curriculum should emphasize the ETO's role in informing the Officer of the Watch about power limitations that may affect maneuverability, such as bow thruster availability.
- **Resource Management under stress:** by embedding these phrases into "Engine Room Resource Management" (ERM), students learn to manage the human element during a total blackout, where clear communication is as vital as technical skill.
- **Integration of digital documentation:** modern EE students must also learn to implement these standardized oral phrases into written electronic logbooks and maintenance software (like AMOS), ensuring consistency across all forms of technical reporting.
- **Cyber-physical security communication:** as ships become more connected, the scope of SMCP for EE students must now include reporting "unauthorized access to the automation network" or "anomalies in the satellite link" using standard message markers.
- **Standardizing the language of automation:** finally, the integration should cover the verbalization of "Alarm Lists," training students to read out and confirm automated warnings using the phonetic alphabet and standard SMCP responses to ensure no critical error is overlooked [1].

Pedagogical Strategy at KSMA. To modernize the training of Electro-Technical Officers (ETOs) at Kherson State Maritime Academy, the pedagogical strategy must pivot from traditional grammar-heavy instruction to an immersive, operational framework. Implementing this shift involves adopting task-based learning, which mirrors the high-stakes environment of a modern automated vessel. Instead of passive textbook memorization, students engage in high-fidelity Engine Room simulators, where they must articulate technical status updates using SMCP while physically or virtually troubleshooting complex electrical panels.

This methodology is further refined through Mock Blackout Drills, forcing students to utilize standardized markers – such as intention and information – to report the status of a "Dead Ship" and coordinate the delicate sequence of restoring power. To ensure these skills are not developed in a vacuum, there may be suggested Cross-Departmental drills to be conducted, cementing the vital "Bridge-to-Engine Room" communication link. Beyond these core exercises, the strategy expands to include Aural Response training, where students must identify specific electrical alarms and respond with the correct SMCP "Information" marker within seconds to simulate real-world urgency.

Instructors also utilize Video Data Recording (VDR) Analysis, where students critique transcripts of actual maritime incidents to identify how non-standard English contributed to electrical equipment failure. Peer-to-peer assessment is integrated, requiring students to act as "Safety Observers" who grade their groupmates on the brevity and clarity of their radio transmissions during high-voltage switching operations. Furthermore, the use of gamified scenarios introduces random technical faults, such as a sudden "earth fault" or "synchronization failure," requiring an immediate verbal report to a simulated Chief Engineer.

By incorporating technical lexis expansion, the curriculum ensures that SMCP markers are paired with

precise electrotechnical vocabulary, such as "bus-tie breaker" or "rectifier bridge." This holistic approach also includes digital communication literacy, where students practice typing SMCP-compliant messages into shipboard local networks and automation logs. Ultimately, the goal at KSMA is to create a "reflexive" speaker who does not need to translate from their native tongue but instead thinks in standardized operational English. This

pedagogical evolution transforms the Maritime English classroom into a laboratory of safety, ensuring that every EE graduate is linguistically prepared for the pressures of the global fleet. By the end of the course, students are not just tested on their ability to pass an exam, but on their ability to maintain "situational awareness" through the power of standardized speech.

Traditional SMCP	EE-Specific Integration	Operational Context
"I have problems with main engine."	"Information: Main switchboard failure. Requesting emergency power."	Power Management
"Fire is under control."	"Instruction: Do not enter battery room. CO2 release imminent."	Safety and Life Saving
"What is your position?"	"Question: What is the status of the shore power breaker?"	Port Operations
"Engine room is ready."	"Information: All generators synchronized. Full power available."	Departure Prep
"Repeat your last message."	"Say again. Information: Insulation resistance on 440V busbar is low."	Fault Diagnostics

Challenges and Solutions. The primary challenge in teaching IMO SMCP to Electrical-Engineering students at Kherson State Maritime Academy is the inherent "dryness" and perceived rigidity of standardized language, which students often view as a bureaucratic hurdle rather than an operational tool. To counter this, KSMA teachers must move beyond rote memorization by integrating high-stakes Case Studies – analyzing real-world maritime accidents where the catalyst for disaster was not a mechanical failure, but a catastrophic breakdown in the communication of electrical faults. By deconstructing Voyage Data Recorder (VDR) transcripts and "Black Box" audio from actual engine room fires or total power losses, students witness the terrifying real-world consequences of ambiguity and the life-saving value of brevity and linguistic clarity.

This pedagogical approach transforms the classroom into a forensic laboratory where students identify "linguistic triggers" that led to confusion between the Bridge and the ETO during a crisis. Another significant challenge is the "Technical Silo" effect, where electrical students feel SMCP is designed primarily for navigators; the solution lies in contextualizing the lexicon to include high-voltage safety and automation-specific terminology.

To overcome the lack of student engagement, instructors at Kherson State Maritime Academy can implement gamified stress-tests that transform the classroom into a high-pressure engine room environment. In these scenarios, students must manage a complex simulated electrical synchronization while being deliberately bombarded with non-standard "distractor" questions from a simulated Captain or Chief Engineer. This "Distraction Management" technique forces students to filter out colloquial or panicked speech and respond only with standardized SMCP markers, such as Stand by or Information.

By introducing a "Score-based" system where points are deducted for every non-standard word used, the exercise turns linguistic accuracy into a competitive challenge. These simulations can be escalated by adding environmental stressors, such as simulated smoke or loud alarm audio, to test if the student's command of English remains intact under physiological pressure. Teachers can use "Flash-card drills" during these tests, where a student must identify an electrical symbol and immediately provide the corresponding SMCP safety phrase.

This gamification effectively mimics the "Cognitive load" experienced during a real shipboard emergency,

where an ETO must think technically and speak professionally simultaneously. Furthermore, the use of role-play conflict scenarios – where a "Bridge Officer" gives an unsafe instruction – trains the student to use the Advice marker to politely but firmly correct a superior using standardized language. To enhance immersion, these tests can incorporate Virtual Reality, placing the student in a 360-degree digital engine room where they must "vocalize" their actions to progress through the mission.

The strategy also includes "Speed-reading" exercises of digital switchboard displays, requiring students to implement raw data into SMCP reports in under five seconds. By rewarding "Linguistic resilience," KSMA ensures that students do not "freeze" when faced with aggressive or non-standard communication from multinational crews. This approach also allows for peer-review, as students act as "Referees" who flag "Slang" or "Vague" terminology during their classmates' turns.

Essentially, these gamified stress-tests prove to the students that SMCP is not a dry academic requirement, but a high-performance "operating system" for their professional lives. By the end of the course, the goal is for the standardized phrases to become a "muscle memory" response, regardless of the chaos surrounding them.

Furthermore, Kherson State Maritime Academy addresses the "Intergenerational Gap" by showing how modern integrated bridge systems require more, but not less, standardized verbal confirmation from the ETO to verify what the sensors are displaying. By analyzing the "Human element" reports from organizations like the MAIB or NTSB, students see that even the most brilliant engineer is a liability if they cannot use the marker "Warning" to stop a dangerous maneuver during a power surge.

To bridge the gap between theory and practice, KSMA also utilizes peer-to-peer monitoring, where senior students evaluate juniors on their "Standard speech" during annual high-voltage safety certifications. This creates a culture of "Professional communication" that persists outside the English classroom and into the mechanical workshops. Teachers may also leverage digital audio workstations to record students' own drills, allowing them to hear their own hesitations and "fillers" (like "uh" or "maybe") which could be fatal in a smoke-filled engine room.

Ultimately, the solution is to frame SMCP as a critical system component, there is no different from a

circuit breaker or a transformer, that must be maintained for the ship to remain seaworthy. This psychological reframing ensures that students at KSMA don't just learn Maritime English; they weaponize it as a tool for safety, reliability, and professional excellence in the global maritime industry.

Conclusion. For the Electrical-Engineering students at Kherson State Maritime Academy, SMCP is more than a regulatory requirement; it is a technical tool. SMCP is not a mere regulatory hurdle to be cleared, but a sophisticated technical tool as essential as a multimeter or an oscilloscope. By deeply integrating these standardized phrases into the high-stakes context of high-voltage systems, automated control loops, and power management protocols, KSMA ensures its graduates emerge as more than just technically proficient engineers. They become elite communicators, capable of maintaining the "linguistic integrity" of a vessel during the most harrowing operational crises. This mastery of standardized language serves as a vital safeguard against the "human element" errors that continue to plague the maritime industry, particularly in the complex interface between the Bridge and the Engine Room.

Basically, this specialized training transforms the Electrical-Technical Officer from a solitary technician into a proactive safety officer who can navigate the nuances of a multinational crew with precision and authority. As vessels move toward increased autonomy and "smart" electrification, the ability to verbalize digital anomalies through the framework of SMCP will be the hallmark of a KSMA-trained officer. The Academy's commitment to this evolved curriculum effectively bridges the gap between theoretical Maritime English and the live, energized environment of the maritime electrical grid. Graduates leave the academy equipped with "communicative resilience," ensuring they can direct emergency operations and coordinate routine maintenance with equal clarity. SMCP phrases give officers extra knowledge to prioritize safety through the power of standardized speech.

In the final analysis, the integration of SMCP into the EE curriculum is an investment in the vessel's reliability and the crew's lives. It ensures that when a

critical failure occurs, the response is not a chaotic exchange of "vague" terms, but a disciplined, standardized sequence of information, instruction, and action. By redefining the ETO's role as a communicator, KSMA is setting a new global standard for maritime excellence in the 21st century.

REFERENCES

1. International Maritime Organization. (2001). IMO Standard Marine Communication Phrases (SMCP). London: IMO Publication. [in English]
2. Cole, C., & Trenkner, P. (2009). The IMO Standard Marine Communication Phrases: A Phenomenon of the 21st Century Interface between the Bridge and the Engine Room. Wismar: University of Applied Sciences. [in English]
3. Logie, N. (2012). English for the Engine Room: Task-based Learning for Engineering Officers. Maritime Education and Training Journal. [in English]
4. Sullivan, T. (2018). Electrification and Communication: Linguistic Challenges of High-Voltage Systems in Modern Shipping. Journal of Maritime Research. 15(2). S. 45-58. [in English]
5. Ziarati, R., Ziarati, M., & Calbas, B. (2010). MarTEL: Maritime English Language Standards. Proceedings of the International Programme on Maritime Education and Training. [in English]
6. Pritchard, B. (2004). Maritime English. Udine: Del Bianco Editore. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТИМОЩУК Юлія – старший викладач кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії.

Наукові інтереси: роль цифрових інструментів та їх вплив на розвиток комунікативних навичок у навчанні морської англійської мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TYMOSHCHUK Yuliia – Senior Lecturer at the English Language Department for Maritime Engineers, Kherson State Maritime Academy.

Scientific interests: the impact of digital tools to enhance communication skills for teaching maritime English.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 20.03.2026 р.

УДК 378.147:811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-267-272

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГЛУБОКА Світлана –

старший викладач кафедри іноземних мов

Харківського національного університету радіоелектроніки

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8585-5013>

e-mail: svetasen1234571@gmail.com

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЕМОТИВНОГО МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Знання іноземної мови на даний час є необхідною умовою професійної підготовки сучасного фахівця, оскільки забезпечує можливість міжкультурної комунікації, професійної мобільності та доступу до міжнародного наукового простору. За таких умов особливого значення набуває здатність до ефективного іншомовного спілкування, невід'ємною складовою якого є сформованість емотивного монологічного мовлення, що дозволяє адекватно передавати не лише зміст, а й емоційно-оцінне ставлення мовця. Емотивна (емоційна) компетентність, виступаючи ключовим компонентом комунікативної компетентності, набуває зростаючого значення, оскільки усвідомлення ролі емоційного стану у формуванні поведінки особистості забезпечує здатність до побудови монологічного висловлювання, насиченого почуттями, оцінками судженнями та емоційно забарвленою лексикою.

Проблематика дослідження полягає у необхідності теоретичного обґрунтування та ефективного формування навичок емотивного монологічного мовлення англійською мовою у здобувачів освіти за умов недостатньої уваги до цього аспекту в сучасній освітній практиці.

Метою статті є визначення сутності емотивного монологічного мовлення та обґрунтування доцільності використання комплексу вправ для формування навичок емотивного монологічного мовлення англійською мовою у здобувачів вищої освіти.

У статті конкретизовано зміст понять «монолог», «емотивне висловлювання», «емоційна компетентність», «побудова монологічного мовлення» у контексті формування емотивного монологічного мовлення. Представлено комплекс вправ на формування навичок емотивного мовлення для здобувачів освіти технічного ЗВО у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування. Наведено приклади нейтрального емотивного мовлення; монологу (студент-інженер презентує проєкт); для ІТ-спеціаліста (опис проблеми), зокрема додано емоційні маркери. Встановлено, що емотивне монологічне мовлення допомагає здобувачам технічних ЗВО зробити мовлення живим і переконливим, сприяє ефективній міжкультурній комунікації та успішному представленню власних ідей. Охарактеризовано види завдань для формування навичок емотивного монологічного мовлення іноземною мовою для здобувачів освіти.

Ключові слова: емотивне висловлювання, монологічне мовлення, емотивне мовлення, комунікативна компетентність, професійно орієнтоване навчання, іноземна мова.

HLUBOKA Svitlana –

Assistant Professor of Foreign Languages Department

Kharkiv National University of Radio Electronics

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8585-5013>

e-mail: svetasen1234571@gmail.com

DEVELOPING SKILLS IN EMOTIONAL MONOLOGICAL SPEECH IN ENGLISH AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Proficiency in a foreign language is now an essential requirement for the professional training of modern specialists, as it facilitates intercultural communication, professional mobility and access to the international academic community. In such circumstances the ability to communicate effectively in a foreign language takes on particular significance; an integral part of this is the development of emotive monological speech which allows the speaker to convey not only the content but also their emotional and evaluative attitude. Emotional competence as a key component of communicative competence is becoming increasingly important since an awareness of the role of emotional states in shaping an individual's behaviour enables the construction of monologues rich in feelings, evaluative judgements and emotionally charged vocabulary.

The research problem lies in the need for theoretical substantiation and effective development of English-language emotive monologic speaking skills in learners under conditions of insufficient attention to this aspect in contemporary educational practice.

The purpose of the article is to determine the essence of emotive monologic speaking and to substantiate the feasibility of using a set of exercises for developing English-language emotive monologic speaking skills in higher education students.

The article clarifies the meaning of the terms "monologue", "emotive utterance", "emotional competence" and "structure of monological speech" in the context of developing emotive monological speech. A set of exercises is presented for developing emotive speech skills among students at technical higher education institutions in situations of professionally oriented communication. It is provided the examples of neutral and emotive speech including a monologue (an engineering student presenting a project) and a scenario for an IT specialist (describing a problem), with emotional markers included. It is established that emotive monologue speech helps students at technical higher education institutions to make their speech lively and convincing, and contributes to effective intercultural communication and the successful presentation of their own ideas.

Key words: emotive utterance, monologue, emotive speech, communicative competence, vocationally oriented learning, foreign language.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивними трансформаціями, які створюють передумови для впровадження інноваційних підходів до навчання, зокрема тих, що забезпечують формування мовленнєвих та комунікативних навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності здобувачів освіти. У закладах вищої освіти освітньо-професійні програми розробляються відповідно до стандартів вищої освіти та визначають зміст навчальних дисциплін, результати навчання і систему компетентностей, серед яких важливе місце посідає володіння іноземною мовою.

Знання іноземної мови (англійської) на даний час є необхідною умовою професійної підготовки сучасного фахівця, оскільки забезпечує можливість міжкультурної комунікації, професійної мобільності та доступу до міжнародного наукового простору. Навчаючись у ЗВО, здобувачі освіти опановують низку важливих навичок, зокрема вміння генерувати та презентувати ідеї, працювати в команді, сприймати критику, пристосовуватись до обставин. Однак, аналіз освітньої практики свідчить про недостатню увагу до розвитку емоційно виразного іншомовного мовлення, зокрема монологічного, в інженерній та ІТ-сферах. Попри те, що комунікативна компетентність визнається однією з ключових, здобувачі освіти часто відчують труднощі у вираженні власних думок, емоцій і ставлення англійською мовою в розгорнутій монологічній формі. Тому постає наукова проблема,

яка полягає у необхідності теоретичного обґрунтування та ефективного формування навичок емотивного монологічного мовлення англійською мовою у здобувачів освіти в умовах недостатньої уваги до цього аспекту в сучасній освітній практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти залишається однією з провідних у сучасній педагогічній науці. У цьому контексті особливу увагу дослідників привертає розвиток монологічного мовлення, зокрема його емотивного компонента, який дає змогу майбутньому фахівцеві висловлювати власне ставлення, оцінки судження та професійну позицію. Питання розвитку монологічного мовлення на заняттях з іноземної мови стали предметом дослідження низки науковців Л. Кардаш [1], Г. Мацюк [2], О. Рогульської [3], О. Устименко [4] та ін. Зокрема, проблематика розвитку емоційного інтелекту в контексті іншомовної підготовки здобувачів освіти досліджено у таких працях, як В. Велівченко [5], О. Іщенко [6], Г. Колесник [7], І. Матійків [8], Г. Чава [9] та інші. Науковці підкреслюють, що емоції є невід'ємною складовою комунікації, оскільки вони суттєво впливають на ефективність передачі інформації, рівень взаєморозуміння між співрозмовниками та здатність мовця досягати комунікативної мети.

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що емотивний аспект монологічного мовлення не отримав достатнього висвітлення у сучасних дослід-

женнях. Більшість авторів зосереджують увагу або на емоціях, які супроводжують процес вивчення іноземної мови, або на структурно-змістовних і функціональних характеристиках мовлення, залишаючи поза увагою його емоційно-виражальний компонент. Таким чином, недостатня розробленість проблеми формування навичок емотивного монологічного мовлення англійською мовою у здобувачів вищої освіти зумовлює необхідність подальших теоретичних та методичних розробок.

Метою статті є визначення сутності емотивного монологічного мовлення та обґрунтування доцільності використання комплексу вправ для формування навичок емотивного монологічного мовлення англійською мовою у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із пріоритетних напрямів сучасної освіти є ефективне вивчення іноземних мов, що забезпечує розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Нині іноземна мова є обов'язковим компонентом загальної і професійної підготовки, яка забезпечує емоційно-вольовий, особистісний та соціальний розвиток особистості. Це зумовлено її специфічними характеристиками, зокрема на думку автора [10] іноземна мова є «найважливішим засобом спілкування, задоволення комунікативних потреб, формування інтелекту та самосвідомості особистості». Як показує практика, саме англійська мова обґрунтовано визнається провідною мовою науки, інформаційних технологій та міжнародного спілкування. Це зумовлено не лише лінгвістичними, а й екстралінгвістичними чинниками: англійська країна виступає осередком створення новітніх технологій і формування глобальних інноваційних кластерів, зокрема Кремнієва долина (Silicon Valley), де зосереджені штаб-квартири провідних високо-технологічних компаній, таких як Apple, Google, Nvidia, Adobe, HP, Tesla та ін. Інтенсивна глобалізація та співпраця у сфері обміну технологіями зумовлюють необхідність усунення мовних бар'єрів і заповнення лексичних лакун, що виникають за відсутності окремих мовних одиниць. Відповідно, приєднуємося до думки вченого Х. Д. Брауна, який зазначає, що «специфіка англійської мови полягає в тому, що в її опануванні найбільшу роль відіграють тренування та застосування матеріалу в процесі спілкування, для чого потрібен час» [11, с. 285]. Водночас аналіз освітньої практики дозволяє констатувати, що задекларовані підходи не повною мірою забезпечують очікувані результати.

Проведений аналіз результатів навчання іноземної мови у технічних ЗВО показує переважно абстрактний характер знань здобувачів освіти, їхню недостатню пов'язаність із майбутньою професійною діяльністю та обмежену практичну спрямованість. Усні монологічні висловлювання здобувачів освіти здебільшого мають репродуктивний характер і зводяться до відтворення вивченого матеріалу, позбавлені емоційної виразності, самостійності та творчого підходу до реалізації комунікативного задуму. Крім того, студенти не враховують адресата мовлення, для якого призначене конкретне висловлювання, і відчувають труднощі у добірї іншомовних засобів емоційної виразності. Останнє передбачає сформованість умінь розпізнавати емоційні відтінки мовлення іноземною мовою та адекватно передавати власний емоційний стан засобами мови, що вивчається. З

огляду на зазначене актуалізується необхідність формування у здобувачів освіти навичок і вмінь емотивного монологічного мовлення в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування.

Вважаємо доцільним проаналізувати понятійний апарат, пов'язаний з базовим поняттям «емотивне монологічне мовлення», зокрема розкрити сутність таких понять як «монолог», «побудова монологічного мовлення», «емотивне висловлювання», «емоційна компетентність», (рис. 1).



Рис. 1. Взаємозв'язок понять у контексті формування емотивного монологічного мовлення

Найчастіше у загальному значенні емотивне монологічне мовлення є інтегративним результатом, що поєднує зміст, емоційність, логічність комунікативну доцільність. Даний термін пов'язують з таким поняттям як монолог, зокрема Л. Кардаш наголошує, що «монолог є найскладнішою формою мовлення, яка служить для цілеспрямованої передачі інформації. А, монологічне мовлення розуміють як зв'язне мовлення однієї особи, комунікативна мета якої – повідомлення про які-небудь факти, явища дійсності» [1]. Як зазначає Г. Мацюк: «побудова монологічного мовлення передбачає планування та «програмування» не лише одного висловлювання чи речення (як у діалогічному мовленні), а всього повідомлення, що активізує діяльність тільки одного комуніканта. Навчання монологічному мовленню є складним процесом, що потребує розвитку творчого й ситуативного мислення студентів на заняттях з іноземної мови» [2, с. 256]. В свою чергу, побудова монологічного висловлювання забезпечує логічність, послідовність і зв'язність емотивного висловлювання.

Наступною складовою емотивного монологічного мовлення є «емотивне висловлювання». У роботі [5, с. 27] емотивне висловлювання мовця є семантично полікомпонентними, адже мають низку обов'язкових характеристик – це емоційність (внутрішній стан мовця на момент його комунікативної взаємодії з адресатом), емотивність (вираження емоцій мовця різнорівневими мовними одиницями, а також різними паравербальними і невербальними засобами), оцінність (результат здійсненої мовцем оцінки (як визначення значущості сприйнятого об'єкта або подій) і, зазвичай (хоча й не завжди), експресивність (підсилена виразність висловлення мовця)). Навчання іншомовним емотивним монологічним висловлюванням виступає важливим чинником формування мовної особистості та розвитку її емотивної компетентності. Таким чином, сучасна професійна підготовка майбутнього фахівця орієнтується не тільки на засвоєння спеціалізованих знань і навичок, а й на розвиток емоційної компетентності як невід'ємної складової професійної діяльності.

З огляду на вище зазначене, доцільно уточнити сутність поняття «емоційна компетентність». У дослідженні І. Матійків вона трактується як «готовність і здатність людини гнучко управляти емоційними реакціями, як власними, так і інших людей,

адекватно до ситуацій і умов, що змінюються» [8, с. 145]. Беззаперечним є те, що майбутні інженери мають володіти навичками емоційної компетентності, які забезпечують здатність розпізнавати емоційні стани співрозмовника, а також виражати власні емоції з урахуванням ситуації спілкування, його стилю та культурних особливостей співрозмовника.

Тож, емотивна (емоційна) компетентність, виступаючи ключовим компонентом комунікативної компетентності, набуває зростаючого значення, оскільки усвідомлення ролі емоційного стану у формуванні поведінки особистості забезпечує здатність до побудови монологічного висловлювання, насиченого почуттями, оцінками судженнями та емоційно забарвленою лексикою.

Формування навичок емотивного монологічного мовлення англійською мовою передбачає розвиток умінь не лише логічно викладати думки, а й виражання емоцій, ставлення, оцінки у професійному контексті (презентації, обговорення проєктів, виступи). Для формування навичок іншомовного емотивного монологічного мовлення у здобувачі технічних ЗВО в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування розроблено граматико-стилістичні вправи, спрямовані на навчання аналізу, вибору та доцільного використання мовних засобів у професійному мовленні.

Представимо комплекс вправ на формування навичок емотивного монологічного мовлення для здобувачів освіти технічного ЗВО у ситуаціях професійно орієнтованого спілкування. Наведемо приклади:

1. нейтрального емотивного мовлення:

нейтрально (сухо, технічно): The system failed due to a software error.

емотивно (з вираженням ставлення): Unfortunately, the system failed due to a critical software error which was quite frustrating for our team.

2. монолог (студент-інженер презентує проєкт):

I am really excited to present our new smart home system. This project was quite challenging, but also incredibly rewarding. We faced several technical issues and at times it was frustrating, but we managed to find effective solutions. I strongly believe that our system can significantly improve energy efficiency, and I am proud of the results we achieved. В цьому прикладі використано: емоції: excited, frustrating, proud; оцінки: incredibly rewarding, effective; ставлення: I strongly believe.

3. ситуація професійного обговорення:

To be honest, I was a bit disappointed with the initial results of the experiment. However, after analyzing the data more carefully, I was pleasantly surprised by the potential improvements we discovered.

4. для IT-спеціаліста (опис проблеми):

I was quite concerned when the server suddenly went down during peak hours. It was a stressful situation but our team reacted quickly and I'm really satisfied with how efficiently we handled the issue.

У цьому контексті, важливо додати емоційні маркери «Emotion upgrade». Емоційні маркери в англійській мові – це лексичні, граматичні та фонетичні засоби, що виражають почуття (радість, гнів, сум, здивування). До них належать емотивно забарвлені прикметники (angry, happy), вигукі (oh, wow, well), ідіоми (on cloud nine) та вирази ввічливості (please, would you mind).

Емотивне монологічне мовлення допомагає здобувачам технічних ЗВО зробити мовлення живим і

переконливим, сприяє ефективній міжкультурній комунікації та успішному представленню власних ідей.

Відповідно до зазначеного, комплекс вправ доцільно будувати таким чином: моделювати типові ситуації спрямовані на професійну комунікацію, що стимулюють у здобувачів внутрішню мотивацію та зацікавленість в участі в іншомовній взаємодії і максимально наближають навчальний процес до умов реального фахового спілкування; використовувати емоційно-експресивну лексику, яка сприяє формуванню вмінь висловлювати оцінні судження та власне емоційно-особистісне ставлення до змісту висловлювання.

У процесі навчання майбутніх інженерів емотивним висловлюванням доцільно створювати такі навчально-комунікативні ситуації, які є максимально наближеними до реального спілкування і передбачають виконання кожним учасником відповідної ролі. Організація навчального процесу має забезпечувати умови для самостійного продукування студентами висловлювань, запланованих викладачем. Завдання при цьому можуть ґрунтуватися на розв'язанні спільної проблеми, що викликає інтерес у студентів і стимулює їх до побудови розгорнутих висловлювань, у межах яких вони формулюють та обґрунтовують власну позицію.

Отже, під час розроблення граматико-стилістичних вправ, спрямованих на формування у здобувачів освіти умінь іншомовного емотивного монологічного мовлення, доцільно враховувати такі умови: здійснювати чіткий відбір навчального матеріалу (граматичного, лексичного, текстів для читання та аудіювання), який викликає інтерес, забезпечує пізнавальну мотивацію, має професійну спрямованість; використовувати спеціальні стимулюючі прийоми (створення ситуацій, у яких студент повинен висловити свою думку, судження, погодитися або спростувати якесь твердження, довести свою точку зору, ставити запитання, з'ясувати незрозуміле, вносити корективи, давати поради); залучати студентів до різних видів діяльності та вести відповідний контроль за цією діяльністю.

Попри те, що технічному стилю притаманна об'єктивно-описова манера викладу, яка характеризується мінімізацією позбавлена засобів виразності та емоційного забарвлення, в англомовних науково-технічних текстах все ж спостерігається використання окремих образних та фігуральних засобів, зокрема риторичних запитань, емоційно маркованих епітетів та інших стилістичних прийомів, які сприяють кращому викладу матеріалу. Наведемо приклад завдань:

еліптичні конструкції зі сполучниками: although, if, while, що характеризуються пропуском підмета та дієслова-зв'язки to be.

A bullet cannot alter its course while in flight;

еліптичні конструкції з підрядними сполучниками: whoever/ whatever/ whichever/ whenever/ wherever, що характеризуються пропуском присудка may be.

Whatever the shape of the magnet, it has two poles.

Кожен із перелічених сполучників має синонім, що починається зі слів no matter what, when, where тощо, і використовується для того, щоб сказати: щось не має значення або не матиме яких-небудь наслідків. Враховуючи наведені приклади вище, у межах практичного навчання здобувачів освіти емотивного висловлювання доцільним є використання такого завдання:

Здійснити перефразування наведених речень із використанням подібного шаблону:

Whatever the shape of the magnet, it has two poles.

No matter what the shape of the magnet, it has two poles.

No matter how weak the initial impulse, it gives the body a forward motion.

No matter how fast the bullet is going, gravity is pulling it down toward Earth.

Далі можна використовувати підстановчі таблиці, ефективний навчальний інструмент, переважно для вивчення іноземних мов, що структурує мовний зразок для багаторазового відтворення речень, а також зручні тим, що в них, поряд з лексичними явищами, можна відпрацьовувати граматичні. Наприклад, у наступному завданні відпрацьовуються вживання форми умовного способу в підрядних реченнях після безособових зворотів та вживання емотивних прикметників.

Speaking of the hybrid system make up a logical utterance:

It's essential / hybrid system should be provided with the battery as...

crucial / electronic control unit; because...

vital that hybrid components should be fault-tolerant since...

and redundant;

components should be integrated into predefined space;

there should be complex modeling, simulations and optimization.

...they reduce cost and system complexity while ensuring sufficient heat dissipation. For example, DC-to-DC converters must fit into the battery pack.

...monitoring and control of batteries is particularly important for this one.

...they protect both passengers and emergency personnel in the event of an accident. For instance, if an air bag is deployed, there must be a means to shut off the engine and disconnect high-voltage cables.

...to understand subsystem interactions and develop robust control strategies.

Таким чином, подані вправи слугують прикладом ефективної організації навчання емотивного мовлення. Відповідно, можна виділити основні види завдань, спрямовані на формування навичок емотивного монологічного висловлювання іноземною мовою.

Окреслено види завдань для формування навичок емотивного монологічного висловлювання іноземною мовою для здобувачів освіти.

Завдання 1. Парафраз із висловленням власного ставлення та коротким коментарем. Дано ряд речень, що представляють проблемні висловлювання. Один зі студентів відтворює їх, звертаючись до другого, а другий висловлює згоду або незгоду, обов'язково перефразовуючи висловлювання, використовуючи безсполучне умовне підрядне речення для емоційного виділення (і додаючи одне-два речення). Наприклад:

St. 1: If it were possible to learn how birds find their way, people would use the principle to develop a navigation system for aviation.

St. 2: I quite agree with you. Were it possible to learn how birds find their way, people would use the principle to develop a navigation system for aviation. It is no doubt that navigation is the part of migration that has puzzled scientists the most. On the other hand, there are some theories that are accepted the most by biologists. And one of them is using the earth's magnetic field.

Відповідно, для виконання цього завдання необхідно зробити такі виправи: «Прочитайте речення та об'єднайте кожну пару сполучником «and» а («besides») або «but» («on the other hand») або «Прослухайте низку мікродіалогів, що складаються з ініціативних та відповідних реплік, і скажіть, чи згодні між собою співрозмовники».

Завдання 2. Прослуховування тексту з метою виокремлення його основної проблеми та складання зв'язного монологічного висловлювання з однотипних, але різних за способами вираження мовленнєвих дій: «Перерахуйте, що, на думку Ерліха, є загрозою для виживання як людства, так і навколишнього середовища планети». Professor Paul Enhrlich isn't the first to have depressing ideas about...

It is Professor Paul Enhrlich who wasn't enthusiastic about...

Professor Paul Enhrlich was deeply concerned at...

У перших двох прикладах саме в прикметниках міститься емоційне ядро речення. У третьому прикладі підсилювачем емотивності виступає прислівник, що міститься в прикметнику.

Під час підготовки здобувачів технічних закладів вищої освіти до використання емоційно-експресивних засобів мовленнєвої комунікації. Основний акцент робиться на розвитку вміння адекватно передавати емоційно-оцінне ставлення до змісту висловлювання, використовуючи інтонаційні, лексичні та стилістичні ресурси мови відповідно до професійно-комунікативних ситуацій.

У межах цього процесу здійснюється: розвиток інтонаційної виразності мовлення, що передбачає формування вмінь варіювати тон, темп, ритм та паузи з метою передавання емоційного змісту; збагачення емоційно-експресивного словника, зокрема відбувається опанування лексичних засобів, які виражають оцінку, ставлення та переконливість; формування стилістичної гнучкості, що виявляється в умінні добирати мовні засоби відповідно до умов комунікації (офіційна, ділова, неформальна комунікація); розвиток прагматичної компетентності, зокрема включає здатність здійснювати комунікативний вплив на співрозмовника, аргументувати та переконувати; інтеграція з професійним контекстом, що передбачає використання емоційно-експресивних засобів у технічних презентаціях, обговореннях і захисті проєктів.

Тож, опанування засобами емоційного впливу є чинником підвищення комунікативної компетентності ефективності майбутніх фахівців, оскільки забезпечує здатність не лише точно передавати інформацію, а й впливати на адресата, що становить важливий компонент професійної компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Виходячи із проведеного дослідження, емотивне монологічне мовлення є важливим складником іншомовної підготовки здобувачів освіти, оскільки забезпечує передачу інформації, вираження особистісного ставлення до ситуації, емоцій у процесі професійно орієнтованої комунікації. Підготовка майбутніх інженерів потребує використання таких методів навчання, які спрямовані на одночасний розвиток когнітивного та емоційного аспектів мовлення. У роботі обґрунтовано, що емотивне монологічне мовлення перебуває у тісному взаємозв'язку з емотивним висловлюванням, яке виступає його базовою одиницею та забезпечує реалізацію емоційно-оцінного змісту мовлення. Через систему таких висловлювань формується здатність здобувачів освіти

виражати власні емоції, інтерпретувати емоційні стани співрозмовника та будувати переконливе мовлення. Розроблений комплекс вправ слугує прикладом ефективної організації навчання емотивного мовлення та включає граматико-стилістичні завдання, спрямовані на формування у здобувачів освіти вмінь іншомовного емотивного монологічного мовлення. Таким чином, емотивне монологічне мовлення створює підґрунтя для більш усвідомленого, гнучкого й виразного іншомовного мовлення, здатного адекватно відображати як зміст, так і емоційний вимір професійної взаємодії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кардаш Л. В. Специфіка монологічного мовлення: психологічний та лінгвістичний аспекти. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2015. Вип. 57. С. 54–58.
2. Мацюк Г. Формування навичок монологічного мовлення на заняттях української мови як іноземної. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Серія Педагогіка. Вип. 40. Том 2. 2021. С. 255–262.
3. Рогульська О. О., Магдюк О. В. Використання проектної методики для формування іншомовної компетентності у монологічному мовленні студентів ЗВО. *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference “Research in Science, Technology and Economics”*. Luxembourg, Luxembourg. 2025. 84–87. URL: <https://isu-conference.com/arkhiv/research-in-science-technology-and-economics/> (дата звернення: 15.04.2026)
4. Устименко О. М. Навчання іншомовного монологічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2013. № 1. С. 3–9.
5. Велівченко В. Прагматика емотивних висловлень мовця в англомовному емотивному дискурсі. *Вісник Черкаського університету*. Серія: Філологічні науки. 2016. Вип. 2. С. 20–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuF_2016_2_6 (дата звернення: 15.04.2026)
6. Іщенко О. В. Діалогічне мовлення як засіб розвитку емоційного інтелекту при вивченні іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологія. 2018. № 2 (70). С. 84–86.
7. Колесник Г. Вплив емоцій на когнітивні процеси під час вивчення іноземної мови студентами першого курсу. *Молодь і ринок*. № 4 (159). 2018. С. 112–116.
8. Матійків І. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професії типу «Людина-Людина». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 2. 2013. С. 144–153.
9. Чава Г., Народовська О. Розвиток емоційного інтелекту студентів закладів вищої освіти на заняттях з англійської мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. № 35. Т. 6. С. 256–261.
10. Сарновська, Н. І. Іноземна мова як інструмент міжкультурного спілкування та засіб пізнання світової культури. *Питання культурології*. № 40. 2022. С. 304–311. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.40.2022.269387> (дата звернення: 15.04.2026)
11. Brown H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. 2015. P. 285.

REFERENCES

1. Kardash, L. V. (2015). Spetsyfyka monolohichnoho movlennia: psykholohichni ta linhvistychni aspekty [The Specifics of Monological Speech: Psychological and Linguistic Aspects]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia*. Vyp. 57. S. 54–58. [in Ukrainian]
2. Matsiuk, H. (2021). Formuvannia navychok monolohichnoho movlennia na zaniattiakh ukrainskoi movy yak inozemnoi [Developing skills in monological speech in Ukrainian as a foreign language classes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. Serii Pedahohyka*. Vyp. 40. Tom 2. S. 255–262. [in Ukrainian]

3. Rohulska, O. O., Mahdiuk, O. V. (2025). Vykorystannia proiektnoi metodyky dlia formuvannia inshomovnoi kompetentnosti u monolohichnomu movlenni studentiv ZVO [The use of project-based methodology for developing foreign language competence in monological speech among higher education students]. *Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference “Research in Science, Technology and Economics”*. Luxembourg, Luxembourg. P. 84–87. URL: <https://isu-conference.com/arkhiv/research-in-science-technology-and-economics/> (data zvernennya: 15.04.2026). [in Ukrainian]

4. Ustymenko, O. M. (2013). Navchannia inshomovnoho monolohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnoho pidkhdou [Teaching monological speech in a foreign language from the perspective of the competence-based approach]. *Inozemni movy*. № 1. S. 3–9. [in Ukrainian]

5. Velivchenko, V. (2016). Prahmatyka emotyvnnykh vysloven movtsia v anhlomovnomu emotyvnomu dyskursi [Pragmatics of the speaker's emotive utterances in English-language emotive discourse]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu*. Serii: Filolohichni nauky. Vyp. 2. S. 20–29. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuF_2016_2_6 (data zvernennya: 15.04.2026). [in Ukrainian]

6. Ishchenko, O. V. (2018). Dialohichne movlennia yak zasib rozvytku emotsiinoho intelektu pry vyvchenni inozemnykh mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Dialogic speech as a means of developing emotional intelligence when studying foreign languages in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia*. Serii: Filolohiia. № 2 (70). S. 84–86. [in Ukrainian]

7. Kolesnyk, H. (2018). Vplyv emotsii na kohnityvni protsesy pid chas vyvchennia inozemnoi movy studentamy pershoho kursu [The influence of emotions on cognitive processes during foreign language learning by first-year students]. *Molod i rynek*. № 4 (159). S. 112–116. [in Ukrainian]

8. Matiukiv, I. (2013). Emotsiina kompetentnist yak psykholohichniy ob'iekt vykhovavannia osobystosti maibutnoho fakhivtsia profesii typu «Liudyna-Liudyna» [Emotional competence as a psychological object of personality development for future specialists in People-to-People professions]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity*. № 2. S. 144–153. [in Ukrainian]

9. Chava, H., Narodovska, O. (2021). Rozvytok emotsiinoho intelektu studentiv zakladiv vyshchoi osvity na zaniattiakh z anhliskoi movy [The development of emotional intelligence among students of higher education institutions in English language classes]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. № 35. T. 6. S. 256–261. [in Ukrainian]

10. Samovska, N. I. (2022). Inozemna mova yak instrument mizhkulturnoho spilkuvannia ta zasib piznannia svitovoi kultury [A foreign language as a tool for intercultural communication and a means of understanding world culture]. *Pytannia kulturolohi*. № 40. S. 304–311. URL: <https://doi.org/10.31866/2410-1311.40.2022.269387> (data zvernennya: 15.04.2026). [in Ukrainian]

11. Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall. 2015. P. 285. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЛУБОКА Світлана – старший викладач кафедри іноземних мов, Харківського національного університету радіоелектроніки.

Наукові інтереси: професійна підготовка фахівців технічних спеціальностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HLUBOKA Svitlana – Assistant Professor of Foreign Languages Department Kharkiv National University of Radio Electronics.

Scientific interests: professional training of technical specialists.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.04

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-273-276

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ТУНІК Тетяна –

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри екології, охорони навколишнього середовища та здорового способу життя Центральноукраїнського національного технічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6333-0832>
e-mail: tatatunik8@gmail.com

КОЛОМІЄЦЬ Людмила –

кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри екології, охорони навколишнього середовища та здорового способу життя Центральноукраїнського національного технічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6410-1762>
e-mail: lyudkolomiec11@meta.ua

РЕЗНИЧЕНКО Віта –

кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри загального землеробства Центральноукраїнського національного технічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5693-0942>
e-mail: vita.micenko16@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЇ ДЛЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ АГРОПРОМИСЛОВОГО КОМПЛЕКСУ

Для успішного функціонування агропромислового комплексу, який забезпечує продовольчу безпеку країни та є бюджетоутворюючою структурою потрібні висококваліфіковані спеціалісти, такі як агрономи, агроінженери, логісти, підготовка яких відбувається в Центральноукраїнському національному технічному університеті. Набуття професійних компетентностей у здобувачів вищої освіти відбувається при вивченні фундаментальних і спеціальних дисциплін, зокрема і хімії, участь якої є значущою і надзвичайно важливою. Її особливість як науки в тому, що вона має як прикладний характер, так і глибокі теоретичні основи стосовно хімічної природи рослинного світу. При викладанні хімії накопичений позитивний досвід об'єкто-орієнтованого підходу до сприйняття здобувачами вищої освіти хімічних знань, конкретизованих стосовно об'єкта навчання – рослинної культури та її життєвого циклу представлено у вигляді спрощеної схеми, яка знайшла практичне застосування у навчанні, яка пояснює, що рослини є головним первинним джерелом харчів та енергії. Об'єкто-орієнтовний підхід сприяє вдосконаленню самого навчального процесу, що впливає на стиль мислення майбутнього фахівця та його мотивованість, тобто на становлення особистості здобувача вищої освіти як суб'єкта навчання. Завдяки цьому підходу у майбутніх спеціалістів активується пізнавальна функція, яка дозволяє значно розширити коло знань стосовно нових органічних речовин, що утворилися в результаті реакцій синтезу у рослинах. Цей підхід дає розуміння важливості своєї майбутньої професії, а отже спонукає до наукових знань та їх постійного оновлення, крім цього виконує дидактичну ціль у підготовці майбутнього фахівця до діяльності в агропромисловому комплексі країни. Об'єкто-орієнтований підхід впливає позитивно на здобувачів вищої освіти: у них з'являється або поглиблюється соціоекологічне сприйняття та відповідна поведінка у навколишньому середовищі.

Ключові слова: Агропромисловий комплекс, рослинна культура, об'єкт хімічних знань, позитивний досвід, об'єкто-орієнтовний підхід.

TUNIK Tetyana –

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ecology, Environmental Protection and Healthy Lifestyle of the Central Ukrainian National Technical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6333-0832>
e-mail: tatatunik8@gmail.com

KOLOMIETS Lyudmila –

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ecology, Environmental Protection and Healthy Lifestyle of the Central Ukrainian National Technical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6410-1762>
e-mail: lyudkolomiec11@meta.ua

REZNICHENKO Vita –

Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Agriculture of the Central Ukrainian National Technical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5693-0942>
e-mail: vita.micenko16@gmail.com

PECULIARITIES OF TEACHING CHEMISTRY TO FUTURE SPECIALISTS OF THE AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX

For the successful functioning of the agro-industrial complex, which ensures the country's food security and is a budget-forming structure, highly qualified specialists are needed, such as agronomists, agricultural engineers, and logisticians, who are trained at the

Central Ukrainian National Technical University. Higher education students acquire professional competencies by studying fundamental and specialized disciplines, including chemistry, which plays a significant and extremely important role. Its distinctive feature as a science is that it is both applied in nature and has a deep theoretical foundation regarding the chemical nature of the plant world. In teaching chemistry, positive experience has been gained with an object-oriented approach to the perception of chemical knowledge by higher education students, specified in relation to the object of study – plant culture and its life cycle presented in the form of a simplified diagram, which has found practical application in teaching, explaining that plants are the main primary source of food and energy. The object-oriented approach contributes to the improvement of the educational process itself, which influences the thinking style of future specialists and their motivation, i.e., the formation of the personality of higher education seekers as subjects of learning. Thanks to this approach, the cognitive function of future specialists is activated, which allows them to significantly expand their knowledge of new organic substances formed as a result of synthesis reactions in plants. This approach gives an understanding of the importance of one's future profession and, therefore, encourages scientific knowledge and its constant updating. In addition, it fulfills a didactic purpose in preparing future specialists for work in the country's agro-industrial complex. The object-oriented approach has a positive effect on higher education students: they develop or deepen their socio-ecological perception and corresponding behavior in the environment.

Key words: *Agricultural sector, plant cultivation, subject of chemical knowledge, positive experience, object-oriented approach.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Агропромисловий комплекс забезпечує продовольчу безпеку держави і водночас є бюджетотворюючою багатогалузевою структурою, яка динамічно розвивається та об'єднує в сільськогосподарському виробництві зокрема такі напрями як вирощування продовольчих і технічних культур, їх збирання, зберігання, переробку та логістику.

Успішне функціонування агропромислового комплексу можливе за умови впровадження інноваційних технологій і наявності висококваліфікованих спеціалістів, підготовка яких відбувається в Центральноукраїнському технічному університеті за спеціальністю агрономія, агроінженерія, галузеве машинобудування, логістика. Набуття професійних компетентностей здобувачами вищої освіти відбувається при вивченні фундаментальних та спеціальних дисциплін, зокрема і хімії. Варто зауважити, що хімія як наука формувалася разом з людською цивілізацією, яка в свою чергу, всі знання черпала з навколишнього середовища, тому хімія як одна з головних природничих наук з тисячолітнім практичним досвідом є найбільш дотичною до професій агропромислового комплексу. Її участь у становленні майбутніх фахівців є значущою і надзвичайно важливою.

Отже, у навчальному процесі потрібно запропонувати такі форми і методи викладання хімії, які найбільше відповідають сучасним викликам, здатні забезпечити високі показники знань та сприяти якісному набуттю і засвоєнню професійних компетентностей здобувачами вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В кожному вищому навчальному закладі системно проводяться дослідження щодо ефективності і якості як традиційних так і інноваційних методів, способів та форм навчання хімії. При цьому враховують особливості як самої дисципліни, так і специфіку майбутньої професії здобувачів вищої освіти. Викладання хімії у вищій школі є творчим, цікавим і водночас складним процесом, який постійно розвивається і метою якого є формування професійних компетентностей, тобто знань, умінь, навичок необхідних у підготовці висококваліфікованих і конкурентноздатних фахівців.

Бохан Ю.В., Форостовська Т.О., Горбатюк Н.М., Недайборщ Н.П. в своєму дослідженні [2] стверджують, що використання кейс-завдань під час вивчення базових хімічних дисциплін дає можливість підвищити якість підготовки майбутніх вчителів природознавчих дисциплін, допомагаючи їм краще справлятися з реальними завданнями та викликами в професійній діяльності. Однак вони відзначають:

метод повинен використовуватись в поєднанні з іншими методами навчання, переважно традиційними.

Шафорост Ю.А., Лут О.А., Беляєв А.М. в своїй статті [9] вказують, що «сучасний етап розвитку методики викладання хімії характеризується широким застосуванням цифрових технологій, дистанційного та змішаного навчання, інтерактивних методів і проєктної діяльності, що дозволяє підвищити якість підготовки фахівців».

Костіцина А.М., Авдєєва О.Ю. в своїй праці [4] розглянули напрями розвитку інноваційної діяльності з хімії та якісної її реалізації у ході підготовки майбутніх фахівців, які умовно можна поділити на традиційні та інноваційні.

Інноваційні методи сприяють розвитку майбутніх фахівців та підвищують ефективність освітнього процесу. Серед інноваційних методів можна виділити багато напрямів: застосування цифрових технологій інтегрованого навчання, навчання у формі гри (ігрові технології), мультимедійних технологій, проблемно-орієнтованого навчання.

Самойленко П.В. в навчально-методичному посібнику розглядає [7] методику навчання хімії як «науку, що має свою структуру, теоретичну основу і досить складну систему понять. Згідно із соціальним замовленням спеціалістів навчання повинно виконувати три найважливіші функції: освітню, виховну, розвивальну».

Стороженко Д.О. в своїй публікації [8] також стверджує, що «ефективність вивчення хімії підвищується, коли поряд з класичними методами, широко використовуються інноваційні технології». В цій публікації автор розглядає доцільність використання проблемного навчання хімії «особливістю якого є те, що воно змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають пізнавально-спонукальні (інтелектуальні) мотиви. Інтерес навчання виникає у зв'язку з проблемою і розгортається в процесі розумової праці, пов'язаної з пошуками та знаходженням рішення проблемного завдання. На цих засадах виникає внутрішня зацікавленість, що перетворюється у чинник активізації навчального процесу та ефективності навчання. Тут же автор робить висновок, що проблемне навчання у закладах вищої освіти при комплексному викладанні хімічних дисциплін активізує навчальний процес та збільшує ефективність навчання, що сприяє засвоєнню системи знань, умінь та навичок на рівні державних і міжнародних стандартів.

В багатьох інших публікаціях [1, 3, 6] також розглянуті особливості та приведені результати успішного застосування різних методів, способів та

методик навчання хімії як за інноваційними так і традиційними технологіями.

Метою дослідження є визначення та аналіз особливостей навчання хімії майбутніми фахівцями агропромислового комплексу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для здобувачів вищої освіти, які в майбутньому будуть забезпечувати суспільство продовольством, сучасна хімія як наука характеризується в більшій мірі як прикладна або технологічна, але водночас це ще і величезний об'єм теоретичних знань, які необхідні для розуміння властивостей хімічних структур, їх поведінки у технологічних процесах та навколишньому середовищі. Тому навчальний процес потрібно орієнтувати на максимальне засвоєння знань, набуття умінь, розвиток здібностей та особистісних якостей, які забезпечать майбутнім фахівцям самостійність, конкурентоздатність на ринку праці. Комплексна дидактична ціль навчання хімії в тому щоб сформувати професійні компетентності у майбутніх агрономів, агроінженерів, логістів, тобто надати знання, розвинути уміння і навички стосовно хімічної природи рослинного світу. Частина хімічних знань в рамках навчальної дисципліни викладається за традиційною методикою. Це стосується ідентифікації класів речовин, хімічних властивостей та основних законів молекулярного світу. Особливістю іншої частини знань є те, що вони прив'язані до основного об'єкта вивчення хімії – рослинної культури, яку розглядаємо як складну хімічну систему з неймовірно великою кількістю різноманітних реакцій, бо кожна робоча одиниця – маленька за розміром рослинна клітина є своєрідною «хімічною лабораторією» в якій синтезуються всі речовини які в кінцевому варіанті ми і споживаємо. Рослини є головним первинним джерелом харчів та енергії для всіх інших форм життя на планеті. Тут слід додати, що рослини єдині хто виробляє і підтримує постійний вміст кисню (кисню) – хімічної речовини необхідної для дихання живих організмів. Крім цього в процесі фотосинтезу – найважливішої хімічної реакції, рослини перетворюють неорганічні речовини в органічні, велика частина з яких і є продуктами харчування людей і тварин. Отже, ця особливість враховується в навчальному процесі, зокрема, нами накопичений позитивний досвід об'єкто-орієнтованого підходу до наодання і відповідно сприйняття здобувачами вищої освіти хімічних знань, тому деякі розділи навчальної дисципліни конкретизуються стосовно об'єкта навчання – рослини та її життєвого циклу, представленого у вигляді спрощеної схеми на рис.



Рис. Життєвий цикл рослини (спрощена схема)

Наприклад, стосовно елементів живлення, навчання відбувається в такій послідовності:

- дослідження властивостей самих хімічних елементів на основі Періодичної системи;
- вивчаються властивості хімічних сполук, які містять елементи живлення на молекулярному рівні (ідентифікація, хімічні властивості);
- вивчаються хімічні речовини, що містять елементи живлення на рівні нашого матеріального світу;
- вивчаються активні форми (іонні) елементів живлення найбільш сприйнятні для рослин;
- вивчається кількісна характеристика (вміст в процентному відношенні елементів або їх активних форм в хімічних речовинах).

У навчанні теоретичний матеріал поєднаний з такими лабораторними роботами як: Ідентифікація класів неорганічних речовин, Іонні рівняння, Види концентрацій розчинів, які здобувачі успішно захищають після виконання, набуваючи при цьому навичок і умінь у дослідженні хімічних властивостей речовин.

Досвід застосування об'єкто-орієнтованого підходу дозволяє стверджувати про підвищення зацікавленості у здобувачів вищої освіти, практично ніхто не залишається байдужим до інформації, яка представляється у вигляді хімічної реакції, стосовно речовин, які є кінцевими продуктами синтезу відповідної рослини і як приклад ці речовини ми можемо споживати в улюблених стравах. Завдяки цьому підходу у майбутніх спеціалістів активується пізнавальна функція, яка дозволяє значно розширити коло знань стосовно нових органічних речовин, що утворилися – їх назви, ідентифікацію, хімічні властивості. Об'єкто-орієнтований підхід впливає позитивно на здобувачів вищої освіти: у них з'являється або поглиблюється соціоекологічне сприйняття та відповідна поведінка у навколишньому середовищі.

Крім того об'єкто-орієнтовний підхід сприяє вдосконаленню самого навчального процесу, що впливає на стиль мислення майбутнього фахівця та його мотивованість, тобто на становлення особистості здобувача вищої освіти як суб'єкта навчання. Цей підхід дає розуміння важливості своєї майбутньої професії, а отже спонукає до наукових знань та їх постійного оновлення, крім цього виконує дидактичну ціль у підготовці майбутнього фахівця до діяльності в агропромисловому комплексі країни.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Розглянули особливості навчання хімії майбутніми спеціалістами агропромислового комплексу країни. Хімія, як одна з головних природничих наук, є важливою у підготовці агрономів, агроінженерів, логістів так як забезпечує набуття ними знань щодо хімічної природи рослинного світу. У навчанні хімії за традиційним методом застосовується об'єкто-орієнтовний підхід до сприйняття знань здобувачами вищої освіти, особливістю якого є те що тематика навчальної дисципліни орієнтована на об'єкт хімічних знань – рослинну культуру та її життєвий цикл. Накопичений досвід свідчить про те що такий підхід підвищує зацікавленість до навчання, активує пізнавальну функцію, дає розуміння важливості професії (що може бути

важливіше, ніж бути в системі, яка забезпечує людське суспільство продовольством), позитивно впливає на мотивованість до знань, розвиває особистісні якості та когнітивні здібності у здобувачів вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анічкіна О.В., Авдєєва О.Ю., Євдоchenko О.С., Писаренко С.В. Сучасні виклики традиційного навчання хімії в школі: інноватика методичного інструментарію. *Вісник науки та освіти*. 2024. Вип. 5(23). С. 673-686.
2. Бохан Ю.В., Форостовська Т.О., Горбатюк Н.М., Недайборщ Н.П. Інтеграція кейс-технологій підготовки вчителів природознавчих наук: методичний підхід до вивчення базових хімічних дисциплін. *Наукові записки: серія Педагогічні науки*. 216 (2024). С. 362-369.
3. Використання інноваційних технологій у процесі навчання хімії. Мирончук Н.М., Расць В.В. Житомирський державний університет імені І. Франка.
4. Інноваційні методи викладання хімії у вищій школі. Костіцина А.М., Авдєєва О.Ю. Житомирський державний університет імені І.Франка
5. Кадикало Е.М. Методика викладання хімії у вищій школі. Волинський національний університет ім. Л. Українки. Луцьк. 2024. 93 с.
6. Максимов О.С. Методика викладання хімії у вищих навчальних закладах. Підручник для студентів хімічних спеціальностей вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Мелітополь, 2014. 91 с.
7. Самоїленко П.В. Методика навчання хімії: навчально-методичний посібник. Чернівці: Десна Поліграф, 2020. 320 с.
8. Стороженко Д.О. Інноваційні технології навчання при викладанні хімії, 2019. URL: https://reposit.nupp.edu.ua>storozhenko_tekst
9. Шефорост Ю.А., Лут О.А., Смаліус В.В., Беляєв А.М. Становлення методики навчання хімії як науки і навчального процесу у вітчизняній вищій школі. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. URL: <https://doi.org/10/5281/zenodo.14996215>

REFERENCES

1. Anichkina, O.V., Avdieieva, O.Iu., Yevdochenko, O.S., Pysarenko, S.V. (2024). Suchasni vyklyky tradytsiinoho navchannia khimii v shkoli: innovatyka metodychnoho instrumentarii [Modern challenges of traditional chemistry teaching in schools: innovation in methodological tools]. *Visnyk nauky ta osvity*. Vyp. 5(23). S. 673-686. [in Ukrainian]
2. Bokhan, Yu.V., Forostovska, T.O., Horbatiuk, N.M., Nedaiborshch, N.P. (2024). Intehratsiia keis-tekhnologii pidhotovky vchyteliv pryrodoznavchyykh nauk: metodychnyi pidkhid do vyvchennia bazovykh khimichnykh dystsyplin [Integration of case technologies in the training of natural science teachers: a methodological approach to the study of basic chemical disciplines]. *Naukovi zapysky: seriia Pedahohichni nauky*. 216. S. 362-369. [in Ukrainian]
3. Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii u protsesi navchannia khimii [The use of innovative technologies in the process of teaching chemistry] Myronchuk N.M., Raiets V.V. Zhytomirskyi derzhavnyi universytet imeni I. Franka. [in Ukrainian]
4. Innovatsiini metody vykladannia khimii u vyshchii shkoli [Innovative methods of teaching chemistry in higher education] Kostitsyna A.M., Avdieieva O.Iu. Zhytomirskyi derzhavnyi universytet imeni I.Franka. [in Ukrainian]
5. Kadykalo, E.M. (2024). Metodyka vykladannia khimii u vyshchii shkoli [Methods of teaching chemistry in higher education]. *Volynskyi natsionalnyi universytet im. L. Ukrainky*. Luts'k. 93 s. [in Ukrainian]

6. Maksymov, O.S. (2014). Metodyka vkladannia khimii u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Methods of teaching chemistry in higher education institutions]. *Pidruchnyk dlia studentiv khimichnykh spetsialnostei vyshchyykh navchalnykh zakladiv I-IV rivniv akredytatsii*. Melitopol. 91 s. [in Ukrainian]

7. Samoilenko, P.V. (2020). Metodyka navchannia khimii: navchalno-metodychnyi posibnyk [Methods of teaching chemistry: teaching and methodological manual]. Chernihiv: Desna Polihraf. 320 s. [in Ukrainian]

8. Storozhenko, D.O. (2019). Innovatsiini tekhnolohii navchannia pry vykladanni khimii. [Innovative teaching technologies in chemistry]. URL: https://reposit.nupp.edu.ua>storozhenko_tekst [in Ukrainian]

9. Sheforost, Yu.A., Lut, O.A., Smalius, V.V., Bieliaiev, A.M. (2025). Stanovlennia metodyky navchannia khimii yak nauky i navchalnoho protsesu u vitchyzniani vyshchii shkoli [The development of chemistry teaching methodology as a science and educational process in domestic higher school]. *Pedahohichna akademiia: naukovi zapysky*. URL: <https://doi.org/10/5281/zenodo.14996215> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ТУНІК Тетяна – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри екології, охорони навколишнього середовища та здорового способу життя Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: інноваційні методи навчання для дисциплін хімія, аналітична хімія, геохімія довкілля.

КОЛОМІЄЦЬ Людмила – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри екології, охорони навколишнього середовища та здорового способу життя Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: сучасні методи навчання при викладанні дисциплін агрохімія, методи визначення параметрів довкілля, хімічний моніторинг навколишнього середовища.

РЕЗНІЧЕНКО Віта – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри загального землеробства Цент-ральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: сучасні агротехнології, агробізнес.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

TUNIK Tetyana – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ecology, Environmental Protection and Healthy Lifestyle of the Central Ukrainian National Technical University.

Scientific interests: innovative teaching methods for the disciplines of chemistry, analytical chemistry, geochemistry of the environment.

KOLOMIETS Lyudmila – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ecology, Environmental Protection and Healthy Lifestyle of the Central Ukrainian National Technical University.

Scientific interests: modern methods of teaching in the teaching of agrochemistry disciplines, methods of determining environmental parameters, chemical monitoring of the environment.

REZNICHENKO Vita – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Agriculture of the Central Ukrainian National Technical University.

Scientific interests: modern agricultural technologies, agribusiness.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 796-056.26-058.65

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-277-281

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ЛОПАТЮК Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри пошуку,
рятування та спеціальної фізичної підготовки
Української державної льотної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-6250>
e-mail: lopatukelenka@gmail.com

ЛУНГУ Дмитро –

старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9422-7633>

ХАРИТОНЕНКО Євген –

старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки
Донецького державного університету внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8179-8258>
e-mail: haritonenko55555@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФІЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ВЕТЕРАНІВ БОЙОВИХ ДІЙ ЗАСОБАМИ АДАПТИВНИХ ВИДІВ СПОРТУ

У статті розглянуто проблему визначення та наукового обґрунтування педагогічних умов фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів бойових дій засобами адаптивних видів спорту. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості ветеранів війни в Україні, які потребують комплексного відновлення фізичного, психоемоційного та соціального потенціалу після участі у бойових діях. Обґрунтовано, що фізична культура і спорт, зокрема адаптивні види спорту, можуть виступати ефективним педагогічним засобом відновлення фізичної працездатності, формування мотивації до активного способу життя та соціальної інтеграції ветеранів.

Проаналізовано сучасні наукові підходи до використання фізичної активності у процесі реабілітації та реабілітації військовослужбовців і ветеранів війни. Встановлено, що систематичні заняття адаптивними видами спорту сприяють покращенню функціонального стану організму, зниженню проявів посттравматичного стресового розладу, підвищенню рівня психологічної стійкості та формуванню позитивної соціальної взаємодії.

У результаті теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел окреслено педагогічні умови фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів бойових дій, серед яких: інтеграція фізкультурно-оздоровчих і психологічних компонентів відновлення, використання адаптивних видів спорту як засобу формування мотивації до рухової активності, поступове функціональне навантаження з урахуванням індивідуальних можливостей ветеранів, групово організовані заняття, спрямовані на розвиток соціальної взаємодії, а також створення безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Зазначено, що реалізація визначених педагогічних умов сприяє підвищенню ефективності фізкультурно-спортивних програм реабілітації та формуванню стійкої мотивації ветеранів до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

Ключові слова: адаптивний спорт, ветерани бойових дій, фізична культура, педагогічні умови, реабілітація, фізкультурно-спортивна діяльність.

SHOSTAK Ihor –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the
Department of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0373-0768>
e-mail: shostakigor21021986@gmail.com

LOPATIUK Olena –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Search,
Rescue and Special Physical Training
Ukrainian State Flight Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-6250>
e-mail: lopatukelenka@gmail.com

LUNGU Dmytro –

Senior Lecturer, Department of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9422-7633>

KHARYTONENKO Yevhen –

Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training
Donetsk State University of Internal Affairs
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8179-8258>
e-mail: haritonenko55555@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR PHYSICAL CULTURE AND SPORTS READAPTATION OF COMBAT VETERANS BY MEANS OF ADAPTIVE SPORTS

The article examines the problem of defining and scientifically substantiating the pedagogical conditions for the physical culture and sports readaptation of combat veterans through adaptive sports. The relevance of the study is determined by the growing number of war veterans in Ukraine who require comprehensive restoration of their physical, psycho-emotional, and social potential after participation in hostilities. It is substantiated that physical culture and sports, particularly adaptive sports, can serve as an effective pedagogical tool for restoring physical performance, forming motivation for an active lifestyle, and promoting the social integration of veterans.

The article analyzes contemporary scientific approaches to the use of physical activity in the process of rehabilitation and readaptation of servicemen and war veterans. It has been established that systematic participation in adaptive sports contributes to the improvement of the functional state of the body, reduction of symptoms of post-traumatic stress disorder, enhancement of psychological resilience, and development of positive social interaction.

Based on theoretical analysis and generalization of scientific sources, the pedagogical conditions for the physical culture and sports readaptation of combat veterans are outlined. These include the integration of physical culture, health-improving and psychological components of recovery, the use of adaptive sports as a means of developing motivation for physical activity, gradual functional loading considering the individual capabilities of veterans, group organization of training sessions aimed at fostering social interaction, and the creation of a safe and supportive educational environment.

It is emphasized that the implementation of the identified pedagogical conditions contributes to improving the effectiveness of physical culture and sports readaptation programs and to forming stable motivation among veterans for systematic participation in physical culture and sports activities.

Key words: *adaptive sports, combat veterans, physical culture, pedagogical conditions, readaptation, physical culture and sports activity.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Повномасштабна збройна агресія проти України суттєво збільшила кількість військовослужбовців і представників сектору безпеки, які після участі у бойових діях повертаються до цивільного життя. Для значної частини ветеранів цей процес супроводжується не лише фізичними травмами, але й складними психоемоційними наслідками бойового стресу, що проявляються у зниженні працездатності, порушеннях адаптаційних механізмів організму, труднощах соціальної інтеграції та професійної реадптації.

У цих умовах особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних засобів відновлення фізичного та психологічного стану ветеранів. Одним із перспективних напрямів такої роботи є використання фізичної культури і спорту як інструменту комплексної реадптації. Систематична рухова активність сприяє покращенню функціонального стану організму, нормалізації діяльності серцево-судинної та нервової систем, зниженню рівня тривожності та формуванню позитивної мотивації до активного способу життя [1; 3].

Особливе значення у цьому процесі мають адаптивні види спорту, які передбачають модифікацію тренувального процесу з урахуванням фізичних можливостей та індивідуальних потреб учасників [4]. Завдяки гнучкій організації занять вони дозволяють залучати до фізичної активності осіб із різним рівнем функціональних обмежень, створюючи умови для поступового відновлення фізичних якостей, розвитку рухових навичок та соціальної взаємодії.

Практика реалізації програм фізкультурно-спортивної реадптації свідчить, що адаптивний спорт виконує не лише відновлювальну, а й соціально-педагогічну функцію. Спільна участь у тренуваннях і змаганнях сприяє формуванню почуття підтримки, відновленню комунікативних зв'язків, зміцненню віри у власні можливості та підвищенню рівня психологічної стійкості.

Водночас у науковій літературі недостатньо уваги приділяється педагогічним умовам організації таких занять. Нерідко фізкультурно-спортивні програми реалізуються без достатнього методичного обґрунтування, що знижує їх ефективність та обме-

жує можливості системного впровадження у діяльність освітніх і реабілітаційних установ.

З огляду на зазначене виникає необхідність наукового обґрунтування педагогічних умов фізкультурно-спортивної реадптації ветеранів бойових дій засобами адаптивних видів спорту, що дозволить підвищити ефективність використання фізичної культури як засобу відновлення та соціальної інтеграції цієї категорії населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема використання фізичної культури та спорту у процесі реабілітації і реадптації осіб, які зазнали значних фізичних або психологічних навантажень, активно досліджується у сучасній науковій літературі. Вітчизняні та зарубіжні дослідники підкреслюють важливу роль систематичної рухової активності у відновленні функціонального стану організму та підвищенні якості життя.

Зокрема, у працях українських науковців обґрунтовано значення адаптивної фізичної культури як ефективного засобу соціальної інтеграції та відновлення фізичних можливостей осіб із різними функціональними обмеженнями. Так, В. Бабенко та О. Андрєєва зазначають, що систематичні заняття адаптивними формами фізичної активності сприяють покращенню функціонального стану організму, формуванню позитивної мотивації до рухової діяльності та підвищенню рівня соціальної активності осіб із порушеннями здоров'я [1].

Наукові дослідження Т. Круцевич, Н. Пангелової та інших учених доводять, що фізична культура виконує важливу роль у формуванні здоров'язбережувального середовища та розвитку фізичного потенціалу людини, забезпечуючи комплексний вплив на фізичну, психічну та соціальну сфери особистості [2].

Проблеми використання фізичної активності у процесі відновлення військовослужбовців та ветеранів війни розглядаються також у працях сучасних дослідників у сфері спортивної науки. Зокрема, встановлено, що участь у спортивній діяльності сприяє зменшенню симптомів посттравматичного стресового розладу, покращенню емоційного стану та відновленню соціальної взаємодії ветеранів [3].

Окремі дослідження присвячені впливу адаптивних видів спорту на фізичний стан і психологічну

стабільність учасників бойових дій. Результати наукових робіт свідчать, що регулярні заняття спортом сприяють підвищенню рівня фізичної підготовленості, формуванню впевненості у власних можливостях та покращенню якості життя ветеранів [4].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень зосереджена на медичних або психологічних аспектах відновлення, тоді як педагогічні умови організації фізкультурно-спортивної діяльності ветеранів залишаються недостатньо висвітленими. Це зумовлює необхідність поглибленого наукового аналізу та обґрунтування педагогічних підходів до організації процесу фізкультурно-спортивної реабілітації.

Мета статті. Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення педагогічних умов фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів бойових дій засобами адаптивних видів спорту.

Для досягнення поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

- проаналізувати сучасні наукові підходи до використання фізичної культури і спорту у процесі реабілітації ветеранів бойових дій;
- визначити роль адаптивних видів спорту у відновленні фізичного та психоемоційного стану ветеранів;
- окреслити педагогічні умови організації фізкультурно-спортивних занять для ветеранів бойових дій;
- обґрунтувати організаційно-методичні засади побудови програм фізкультурно-спортивної реабілітації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фізкультурно-спортивна реабілітація ветеранів бойових дій є складним багатокомпонентним процесом, який поєднує фізичні, психологічні та соціально-педагогічні механізми відновлення особистості. Після повернення із зони бойових дій багато військовослужбовців стикаються з труднощами інтеграції у мирне життя, що може проявлятися у зниженні рівня фізичної активності, втраті соціальних контактів, погіршенні психоемоційного стану та зниженні мотивації до професійної чи громадської діяльності. За таких умов фізична культура і спорт можуть виступати важливим інструментом відновлення життєвого потенціалу ветеранів.

Наукові дослідження доводять, що систематична рухова активність позитивно впливає на функціональний стан організму, сприяє нормалізації роботи серцево-судинної та нервової систем, підвищує рівень фізичної працездатності та покращує психологічний стан людини [1; 5]. Особливої значущості набувають адаптивні види спорту, які передбачають модифікацію тренувального процесу з урахуванням фізичних можливостей і потреб учасників. Такий підхід дозволяє поступово відновлювати фізичні якості, формувати впевненість у власних можливостях та створювати умови для соціальної взаємодії.

У контексті педагогічного підходу фізкультурно-спортивна реабілітація повинна розглядатися не лише як сукупність фізичних вправ або тренувальних занять, а як цілісна система організації освітнього та тренувального процесу, спрямованого на відновлення фізичних можливостей, розвиток психологічної стійкості та формування активної життєвої позиції ветеранів.

Аналіз наукових джерел та узагальнення практичного досвіду роботи з ветеранами дозволяють виокремити комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективність фізкультурно-спортивної реабілітації засобами адаптивних видів спорту.

1. Інтеграція фізкультурно-оздоровчих та психологічних компонентів відновлення

Першою важливою педагогічною умовою є інтеграція фізичних та психологічних компонентів реабілітації. Участь у бойових діях часто супроводжується значними психоемоційними навантаженнями, що можуть проявлятися у підвищеній тривожності, емоційній нестабільності або зниженні соціальної активності. У таких умовах фізична активність може виконувати роль ефективного засобу психоемоційної стабілізації.

Заняття адаптивними видами спорту сприяють виробленню позитивних емоцій, зниженню рівня стресу та формуванню почуття психологічної рівноваги. Водночас поєднання фізичних вправ із психологічною підтримкою дозволяє підвищити ефективність відновлювального процесу. Такий підхід передбачає участь фахівців різного профілю – тренерів, викладачів фізичного виховання, психологів та реабілітологів.

2. Використання адаптивних видів спорту як засобу формування мотивації до рухової активності

Другим важливим педагогічним чинником є використання адаптивних видів спорту як інструменту формування стійкої мотивації до систематичної фізичної активності. Ветерани бойових дій часто потребують додаткових стимулів для повернення до активного способу життя, оскільки після завершення військової служби змінюється звичний ритм життя та структура повсякденної діяльності.

Адаптивні види спорту мають значний мотиваційний потенціал, оскільки поєднують елементи фізичного розвитку, змагальної діяльності та соціальної взаємодії. Участь у спортивних заходах, тренуваннях і змаганнях сприяє формуванню почуття причетності до спільноти, розвитку командної взаємодії та підвищенню самооцінки.

3. Індивідуалізація фізичних навантажень

Важливою умовою організації фізкультурно-спортивної реабілітації є індивідуалізація тренувального процесу. Ветерани бойових дій можуть мати різний рівень фізичної підготовленості, функціонального стану організму та досвіду спортивної діяльності. Крім того, у деяких випадках можуть спостерігатися наслідки поранень або інших травм.

З огляду на це тренувальний процес повинен будуватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учасника. Індивідуалізація навантажень дозволяє уникнути перевантаження організму, знизити ризик травматизму та забезпечити поступове відновлення фізичних можливостей.

4. Групова організація занять та розвиток соціальної взаємодії

Важливою складовою фізкультурно-спортивної реабілітації є створення умов для активної соціальної взаємодії учасників. Групова форма організації занять сприяє формуванню атмосфери взаємної підтримки, довіри та співпраці.

Спільні тренування, участь у спортивних заходах та командних видах спорту дозволяють ветеранам відновлювати соціальні контакти, розвивати кому-

нікативні навички та формувати відчуття належності до певної спільноти. Це має важливе значення для подолання соціальної ізоляції, яка іноді виникає після завершення військової служби.

5. Створення безпечного та підтримувального освітнього середовища

Ефективність фізкультурно-спортивної реабілітації значною мірою залежить від умов, у яких організовано тренувальний процес. Безпечне та підтримувальне середовище передбачає не лише належне матеріально-технічне забезпечення занять, але й створення сприятливої психологічної атмосфери.

Важливою складовою такого середовища є професійна компетентність фахівців, які працюють із ветеранами. Викладачі та тренери повинні володіти знаннями у сфері адаптивної фізичної культури, розуміти особливості психоемоційного стану ветеранів та вміти організовувати заняття з урахуванням принципів педагогічної підтримки.

6. Поступове ускладнення рухової діяльності та розвиток фізичних якостей

Ще однією педагогічною умовою є поступове ускладнення змісту тренувального процесу. На початковому етапі заняття повинні бути спрямовані на відновлення базових фізичних якостей – витривалості, сили, гнучкості та координації рухів. Надалі можливе розширення спектра рухових дій, включення елементів спортивної підготовки та участь у загальній діяльності.

Такий підхід забезпечує поступову адаптацію організму до фізичних навантажень, сприяє розвитку фізичних можливостей та формує інтерес до регулярних занять спортом.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, фізкультурно-спортивна реабілітація ветеранів бойових дій засобами адаптивних видів спорту є важливим напрямом відновлення фізичного, психологічного та соціального потенціалу осіб, які брали участь у бойових діях. Проведений аналіз наукових джерел дозволив встановити, що систематична фізична активність сприяє покращенню функціонального стану організму, підвищенню рівня психологічної стійкості та формуванню позитивної соціальної взаємодії.

У результаті дослідження визначено основні педагогічні умови фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів бойових дій, серед яких: інтеграція фізкультурно-оздоровчих і психологічних компонентів відновлення, використання адаптивних видів спорту як засобу формування мотивації до рухової активності, індивідуалізація фізичних навантажень, групової організація занять, створення безпечного освітнього середовища та поступове ускладнення змісту тренувального процесу.

Реалізація зазначених педагогічних умов сприяє підвищенню ефективності програм фізкультурно-спортивної реабілітації та формуванню стійкої мотивації ветеранів до систематичних занять фізичною культурою і спортом.

Перспективи подальших наукових досліджень доцільно пов'язувати з розробленням практичних програм фізкультурно-спортивної реабілітації ветеранів бойових дій, визначенням критеріїв оцінювання їх ефективності, а також вивченням впливу різних видів адаптивного спорту на фізичний та психоемоційний стан ветеранів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андреева О. В. Теоретико-методологічні засади рекреаційно-оздоровчої діяльності різних груп населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2020. № 2. С. 13–20. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2020.2.13-20>
2. Круцевич Т. Ю., Пангелова Н. Є. Сучасні підходи до формування здорового способу життя у процесі фізичного виховання. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2019. № 1. С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2019.1.6-12>
3. Кашуба В. О., Андреева О. В. Сучасні підходи до використання оздоровчої фізичної культури в різних групах населення. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2018. № 3. С. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2018.3.34-41>
4. Бабенко В. В., Бойченко Н. В. Адаптивна фізична культура як засіб соціальної інтеграції осіб з порушеннями здоров'я. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2020. № 4. С. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.15391/sns.2020-4>
5. Москаленко Н. В. Сучасні підходи до організації фізичного виховання студентської молоді. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2019. № 2(46). С. 30–35. DOI: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2019-02-30-35>
6. Імас Є. В., Дутчак М. В. Сучасні тенденції розвитку фізичної культури і спорту в Україні. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2019. № 2. С. 3–10. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2019.2.3-10>

REFERENCES

1. Andriieva, O. V. (2020). Teoretyko-metodolohichni zasady rekreatsino-ozdorovchoi diialnosti riznykh hrup naselennia [Theoretical and methodological principles of recreational and health-improving activities of different population groups]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 2. P. 13–20. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2020.2.13-20> [in Ukrainian]
2. Krutsevych, T. Yu., Panhelova, N. Ye. (2019). Suchasni pidkhody do formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia u protsesi fizychnoho vykhovannia [Modern approaches to forming a healthy lifestyle in the process of physical education]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 1. P. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2019.1.6-12> [in Ukrainian]
3. Kashuba, V. O., Andriieva, O. V. (2018). Suchasni pidkhody do vykorystannia ozdorovchoi fizychnoi kultury v riznykh hrup naselennia [Modern approaches to the use of health-improving physical culture for different population groups]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 3. P. 34–41. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2018.3.34-41> [in Ukrainian]
4. Babenko, V. V., Boichenko, N. V. (2020). Adaptivna fizychna kultura yak zasib sotsialnoi intehratsii osob z porushenniamy zdorovia [Adaptive physical culture as a means of social integration of people with health impairments]. *Slobzhanskyi nauko-sportyvnyi visnyk*. № 4. P. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.15391/sns.2020-4> [in Ukrainian]
5. Moskalenko, N. V. (2019). Suchasni pidkhody do orhanizatsii fizychnoho vykhovannia studentskoi molodi [Modern approaches to the organization of physical education of student youth]. *Fizychno vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi*. № 2(46). P. 30–35. DOI: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2019-02-30-35> [in Ukrainian]
6. Imas, Ye. V., Dutchak, M. V. (2019). Suchasni tendentsii rozvytku fizychnoi kultury i sportu v Ukraini [Modern trends in the development of physical culture and sport in Ukraine]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. № 2. P. 3–10. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2019.2.3-10> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШОСТАК Ігор – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: інноваційні практики психологічної, фізичної реабілітації представників сектору безпеки і оборони та їхніх сімей у поствоєнний період.

ЛОПАТЮК Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри пошуку, рятування та спеціальної фізичної підготовки, Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: інноваційні практики психологічної, фізичної реабілітації ветеранів війни засобами фізичної культури та спорту.

ЛУНГУ Дмитро – старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: інноваційні практики психологічної, фізичної реабілітації представників сектору безпеки і оборони та їхніх сімей у поствоєнний період.

ХАРИТОНЕНКО Євген – старший викладач кафедри спеціальної фізичної підготовки Донецького державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: інноваційні практики психологічної, фізичної реабілітації представників сектору безпеки і оборони та їхніх сімей у поствоєнний період.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

SHOSTAK Ihor – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: innovative practices of psychological and physical rehabilitation of representatives of the security and defense sector and their families in the post-war period.

LOPATIUK Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Search, Rescue and Special Physical Training, Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: innovative practices of psychological and physical rehabilitation of war veterans through physical culture and sport.

LUNGU Dmytro – Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: innovative practices of psychological and physical rehabilitation of representatives of the security and defense sector and their families in the post-war period.

KHARYTONENKO Yevhen – Senior Lecturer at the Department of Special Physical Training, Donetsk State University of Internal Affairs.

Scientific interests: innovative practices of psychological and physical rehabilitation of representatives of the security and defense sector and their families in the post-war period.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 15.03.2026 р.

УДК 378.018.8:373.011.3-051]:159.944.4-021.484:378.147-025.14](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-281-286

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЯЛОЗА Олег –

аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського національного університету

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2519-6212>

e-mail: oleh.yaloza@udpu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ЗМІШАНОМУ ОСВІТЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Статтю присвячено аналізу педагогічних технологій формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному освітньому середовищі закладів вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в сучасній освіті, що пов'язані з цифровізацією, поширенням змішаного навчання та необхідністю забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу в умовах соціальних і професійних викликів. Зазначено, що професійна підготовка майбутніх педагогів потребує не лише формування фахових знань і педагогічних умінь, а й розвитку особистісних ресурсів, які забезпечують здатність ефективно адаптуватися до змін, долати стресові ситуації та підтримувати стабільність професійної діяльності.

У статті здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до трактування поняття «резильєнтність», визначено її роль у структурі професійної компетентності майбутнього педагога та обґрунтовано потенціал змішаного освітнього середовища для розвитку адаптивних, регулятивних і рефлексивних механізмів особистості. Охарактеризовано можливості сучасних педагогічних технологій, спрямованих на розвиток саморегуляції, автономності навчання, емоційної стійкості та здатності до конструктивної взаємодії у професійній діяльності.

Особливу увагу приділено визначенню організаційно-методичних умов формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному освітньому середовищі. Підкреслено значення педагогічно організованої освітньої взаємодії, використання цифрових інструментів навчання, рефлексивних практик і технологій підтримки психологічного благополуччя здобувачів освіти. Доведено, що інтеграція відповідних педагогічних технологій у процес професійної підготовки сприяє формуванню стійкості до стресових впливів, розвитку адаптивних стратегій поведінки та підвищенню готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах невизначеності.

Ключові слова: резильєнтність, майбутні педагоги, змішане навчання, педагогічні технології, змішане освітнє середовище, професійна підготовка, психологічна стійкість, саморегуляція, адаптивність, цифрове освітнє середовище.

YALOZA Oleh –

PhD Student of Pedagogy and Educational Management Department, Uman National University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2519-6212>

e-mail: oleh.yaloza@udpu.edu.ua

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES FOR DEVELOPING RESILIENCE IN FUTURE TEACHERS IN A MIXED EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article is devoted to the analysis of pedagogical technologies for developing resilience in future teachers in a blended learning environment in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the transformational processes in modern education

associated with digitalization, the spread of blended learning, and the need to ensure the psychological resilience of participants in the educational process in the face of social and professional challenges. It is noted that the professional training of future teachers requires not only the formation of professional knowledge and pedagogical skills, but also the development of personal resources that ensure the ability to effectively adapt to changes, overcome stressful situations, and maintain the stability of professional activity.

The article provides a theoretical analysis of scientific approaches to interpreting the concept of "resilience," defines its role in the structure of professional competence of future teachers, and substantiates the potential of a blended learning environment for the development of adaptive, regulatory, and reflective mechanisms of personality. It characterizes the possibilities of modern pedagogical technologies aimed at developing self-regulation, autonomy of learning, emotional stability, and the ability to constructively interact in professional activities.

Particular attention is paid to determining the organizational and methodological conditions for building resilience in future teachers in a blended learning environment. The importance of pedagogically organized educational interaction, the use of digital learning tools, reflective practices, and technologies to support the psychological well-being of learners is emphasized. It has been proven that the integration of appropriate pedagogical technologies into the professional training process contributes to the formation of resistance to stress, the development of adaptive behavior strategies, and an increase in the readiness of future teachers for professional activity in conditions of uncertainty.

Key words: resilience, future teachers, blended learning, pedagogical technologies, blended learning environment, professional training, psychological stability, self-regulation, adaptability, digital learning environment.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний освітній простір України зазнає глибоких трансформацій, зумовлених соціальними, технологічними та геополітичними викликами. Пандемія COVID-19 і повномасштабне вторгнення російської федерації прискорили цифровізацію освіти та перехід закладів вищої освіти до гнучких форматів організації освітнього процесу. У цих умовах особливої ваги набуло змішане навчання (blended learning) як інтегрована модель поєднання аудиторної та дистанційної форм із використанням цифрових ресурсів і платформ управління навчанням [7].

Змішане навчання постає не лише як відповідь на кризові обставини, а як стратегічний напрям модернізації освітнього процесу, що забезпечує гнучкість, індивідуалізацію та розширення можливостей педагогічної взаємодії [7]. За таких умов надзвичайної ваги набуває проблема формування резильєнтності – здатності особистості ефективно адаптуватися до змін і долати стресові ситуації [1].

Особливої значущості ця проблема набуває у підготовці майбутніх педагогів, професійна діяльність яких передбачає емоційну стійкість, регулятивну спроможність і відповідальність за створення безпечного освітнього середовища [2]. У цьому контексті резильєнтність постає не лише як індивідуальна риса, а як складова професійної компетентності [1].

Нормативні засади організації освітнього процесу визначено у Законі України «Про освіту» [4] та Законі України «Про вищу освіту» [3], які передбачають використання різних форм і технологій навчання, зокрема дистанційних і змішаних. Таке підґрунтя створює умови для впровадження педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток адаптивних якостей здобувачів освіти. Водночас питання механізмів педагогічного впливу на розвиток структурних компонентів резильєнтності в умовах змішаного навчання залишається дискусійним і потребує теоретичного уточнення.

Попри наявність досліджень, присвячених психологічній стійкості та професійному благополуччю педагогів [1; 2; 8], проблема цілеспрямованого формування резильєнтності засобами педагогічних технологій у змішаному освітньому середовищі залишається недостатньо розробленою. Актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування й практичного забезпечення цього процесу як умови професійної готовності майбутніх педагогів до діяльності в умовах невизначеності та кризових трансформацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему формування резильєнтності особистості активно досліджують українські науковці, зокрема В. Бойко, В. Галузяк, Л. Іщенко, Н. Кравчук та інші, які розглядають її як інтегративну характеристику особистості, що забезпечує здатність до подолання стресових ситуацій, збереження психологічної рівноваги та ефективної професійної діяльності [1; 8]. Розвиток резильєнтності в умовах воєнного стану став предметом наукового пошуку Л. Мешко, О. Мешко та інших, які акцентують увагу на значенні психологічної стійкості педагогів і здобувачів освіти в ситуації тривалого стресу, соціальної нестабільності та освітніх трансформацій [2]. Питання професійної підготовки майбутніх педагогів в аспекті розвитку їхньої адаптивності, емоційної стійкості та здатності до саморегуляції висвітлюються у працях сучасних учених А. Базиленко, І. Куценко, І. Марчук та інших, які розглядають резильєнтність як складову професійної готовності та чинник профілактики емоційного вигорання [6]. Проблему організації змішаного навчання в закладах вищої освіти досліджували О. Бересток, М. Пуховський, А. Солодчук та інші науковці, які визначають змішане навчання як інтегровану модель поєднання очного й дистанційного форматів із використанням цифрових освітніх технологій [7].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значний інтерес дослідників до феномену резильєнтності та активну розробку теоретико-методичних засад змішаного навчання як інноваційної освітньої моделі, проблема їх інтеграції в контексті професійної підготовки майбутніх педагогів залишається недостатньо систематизованою. У більшості праць увага зосереджується або на психологічних аспектах резильєнтності, або на організаційно-технологічних характеристиках blended learning. Водночас педагогічні механізми цілеспрямованого формування резильєнтності в умовах поєднання очного й цифрового компонентів навчання, а також відповідні педагогічні умови, критерії та методичний інструментарій забезпечення цього процесу розроблено фрагментарно. Це зумовлює необхідність аргументації системного педагогічного підходу до поєднання зазначених напрямів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних технологій формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних педагогічних і психологічних дослідженнях резильєнтність інтерпретується як інтегративна

особистісно-професійна якість, що забезпечує здатність майбутнього педагога до конструктивної адаптації в умовах невизначеності, стресогенних впливів і професійних викликів [1; 8]. Вона розглядається не лише як характеристика психологічної стійкості, а як система внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості, що включає мотиваційний потенціал, соціальну компетентність, емоційну саморегуляцію, оптимізм і здатність до мобілізації адаптивних стратегій поведінки. У працях Галузяк В. та Бойко В. резильєнтність окреслюється як динамічний процес активізації особистісних ресурсів у ситуаціях труднощів, що набуває особливої значущості у професійній підготовці майбутніх учителів [1].

Підкреслюється, що резильєнтність у контексті професійної підготовки майбутніх учителів виступає одночасно як властивість, процес і результат професійного становлення. Вона формується в процесі взаємодії здобувача вищої освіти з освітнім, соціальним і професійним середовищем, що вимагає розвитку адаптивних стратегій поведінки, умінь вирішувати проблеми, управляти часом і балансувати між навчанням та особистим життям [1].

У сучасних українських дослідженнях резильєнтність майбутніх педагогів розглядається також у контексті воєнного стану як чинник стійкості до екстремальних ситуацій. Зокрема, Л. Мешко та О. Мешко підкреслюють важливість одночасного розвитку резильєнтності і стресостійкості, що виявляється через формування навичок конструктивної взаємодії, технік емоційної саморегуляції, позитивного мислення та технологій лайф-менеджменту в освітньому процесі майбутніх педагогів в умовах кризових викликів сучасності [2].

Результати сучасних досліджень також підтверджують, що резильєнтність має важливе значення для запобігання професійному вигоранню педагогів, що є особливо актуальним у дистанційних умовах навчання, коли стресові фактори можуть загострюватися через ізоляцію та високі вимоги до саморегуляції [6].

У межах теоретичного осмислення феномену резильєнтності її структуру доцільно розглядати через сукупність взаємопов'язаних компонентів – емоційного, когнітивного, поведінкового та рефлексивного, які забезпечують цілісну здатність особистості конструктивно реагувати на труднощі та відновлювати внутрішню рівновагу після стресових впливів. Емоційний компонент охоплює механізми саморегуляції та збереження психологічної стабільності; когнітивний – гнучкість мислення, здатність до аналізу ситуації й прийняття виважених рішень; поведінковий – активні стратегії подолання труднощів і відповідальне реагування на зміни; а рефлексивний – осмислення власного досвіду та спрямованість на професійний саморозвиток. Запропонована структурна модель резильєнтності, що ґрунтується на узагальненні психологічних і педагогічних підходів до її розуміння як динамічної системи особистісних ресурсів і адаптивних стратегій професійної поведінки, виступає методологічною основою для проєктування педагогічних технологій її цілеспрямованого формування.

У контексті дослідження змішане навчання розглядається як освітнє середовище, що актуалізує механізми автономії, саморегуляції та адаптивної поведінки здобувачів освіти. Поєднання аудиторної та

дистанційної взаємодії створює умови для розвитку відповідальності за власну навчальну діяльність, гнучкого реагування на зміни освітніх умов і активізації рефлексивних процесів. Отже, резильєнтність майбутніх педагогів постає як багатовимірне утворення, що формується у взаємодії особистісних ресурсів і педагогічно організованого освітнього середовища.

У сучасних умовах розвитку освітньої системи України дедалі частіше підкреслюється необхідність упровадження таких педагогічних технологій, які не лише передбачають опанування здобувачами вищої освіти професійних знань і умінь, але й сприяють розвитку їхніх психологічних і адаптивних ресурсів. Особливо це важливо для майбутніх педагогів, професійна діяльність яких є безпосередньо пов'язана з роботою в умовах підвищеної невизначеності, стресогенних чинників та динамічних змін у соціальному й освітньому середовищі. Саме тому предметом сучасних досліджень стає інтеграція педагогічних технологій, спрямованих на формування резильєнтності, у структуру змішаного освітнього процесу, що поєднує традиційні й цифрові компоненти освітньої діяльності.

Педагогічні технології з позицій професійної підготовки несуть системоутворюючу функцію, оскільки вони визначають спосіб організації взаємодії викладача й здобувача освіти, спрямований на досягнення визначених цілей навчання. У контексті формування резильєнтності таким цілям сприяють інтерактивні, диференційовані, діяльнісно-орієнтовані та рефлексивно-орієнтовані технології, що створюють умови для становлення здатності майбутніх педагогів гнучко реагувати на професійні виклики, приймати зважені рішення та ефективно мобілізувати власні ресурси.

Зокрема, інтерактивні технології, що включають проблемне навчання, роботу з кейсами, моделювання професійних ситуацій й імітаційні вправи, сприяють розвитку критичного мислення, високого рівня професійної рефлексії та адаптивних способів діяльності. Застосування кейс-методів дозволяє майбутнім педагогам аналізувати реальні або близькі до практичних педагогічні ситуації, передбачати наслідки певних рішень і вибудовувати алгоритми професійної поведінки в умовах змін, що, у свою чергу, позитивно корелює з компонентами резильєнтності [8].

У змішаному освітньому середовищі важливим є також використання діяльнісно-орієнтованих технологій, які передбачають активну участь здобувачів вищої освіти у проєктній діяльності, групових дослідженнях, реалізації освітніх продуктів. Подібні технології формують уміння ефективно планувати діяльність, розподіляти ресурси, комунікувати в команді та відповідально брати на себе зобов'язання – аспекти, що входять до структури резильєнтної поведінки майбутнього педагога.

Важливою складовою формування резильєнтності є рефлексивні педагогічні технології, що дозволяють здобувачам освіти здійснювати самоаналіз власної діяльності, оцінювати результати, виявляти труднощі, передбачати шляхи їх подолання та визначати власні освітні стратегії. До таких технологій належать ведення навчального портфоліо, академічні щоденники рефлексії, групові рефлексивні обговорення та фасилітація обміну досвідом у

студенських колективах. Дослідження останніх років вказують на те, що саме рефлексія є одним із ключових механізмів, що забезпечують розвиток резильєнтності, оскільки вона сприяє усвідомленню навчального досвіду та здатності перетворювати складнощі на ресурси професійного зростання [1].

У контексті змішаного навчання особливе значення має інтеграція цифрових технологій як засобів навчання і підтримки. Сучасні LMS-платформи, онлайн-форуми, електронні тренажери, сервіси зворотного зв'язку та цифрові освітні ресурси не лише розширюють доступ до матеріалів і можливостей співпраці, але й стимулюють самостійність, відповідальність за результати, навички самоорганізації й планування, що є важливими чинниками розвитку резильєнтності [7]. Завдяки гнучкості змішаного формату студенти можуть самостійно будувати власний освітній маршрут, обираючи темпи та засоби опанування матеріалу, що сприяє зміцненню адаптивних стратегій.

Не менш важливим є застосування соціально-педагогічних технологій підтримки, що включають тьюторський супровід, менторинг, групову взаємодію та створення безпечного психологічного середовища. Підтримка з боку викладача та одногрупників, своєчасний зворотний зв'язок й розуміння особистісних потреб здобувачів освіти виступають критичними чинниками, які сприяють розвитку соціальної компетентності, емоційної стабільності й здатності долати труднощі [2]. Саме соціальна підтримка посилює відчуття спільності та приналежності до професійного середовища, що разом із цифровою гнучкістю *blended learning* створює середовище для формування психологічної стійкості.

Системне застосування зазначених педагогічних технологій у змішаному навчанні може бути організоване за чітко визначеними педагогічними принципами: цілісності, інтеграції, поступовості, рефлексивної спрямованості та підтримки автономії здобувачів освіти. Ці засади створюють середовище, у якому майбутні педагоги не лише здобувають професійні знання, але й формують здатність до ефективної адаптації в умовах невизначеності, збереження внутрішнього ресурсу та мобілізації власних можливостей перед професійними викликами.

Кожна з означених педагогічних технологій корелює з певними компонентами структури резильєнтності. Так, інтерактивні та кейс-технології переважно спрямовані на розвиток когнітивного компонента через формування гнучкості мислення та здатності до прийняття рішень; діяльнісно-орієнтовані технології посилюють поведінковий компонент, забезпечуючи формування активної стратегії подолання труднощів; рефлексивні практики безпосередньо впливають на розвиток рефлексивного компонента; цифрові інструменти та автономне планування навчання сприяють зміцненню емоційної саморегуляції й навичок самоменеджменту. Таким чином, інтеграція зазначених технологій забезпечує комплексний розвиток усіх структурних складників резильєнтності.

Наукова новизна запропонованого підходу полягає у структурно-компонентній інтеграції педагогічних технологій у змішаному освітньому середовищі, що дозволяє розглядати формування резильєнтності не як побічний ефект освітнього

процесу, а як цілеспрямований результат спеціально організованої педагогічної взаємодії.

Отже, зазначені технології слід вивчати як багатовимірну систему, що включає інтерактивні, діяльнісні, рефлексивні, цифрові й соціально-педагогічні підходи. Їхня інтеграція у змішане освітнє середовище створює передумови для поступового формування адаптивних і регулятивних механізмів, що забезпечують психологічну стійкість, професійну готовність і здатність ефективно діяти в умовах сучасних освітніх викликів.

Ефективність формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному навчанні визначається не лише добром педагогічних технологій, але й створенням цілісної системи організаційно-методичних умов, які забезпечують інтеграцію психолого-педагогічних, цифрових та соціальних компонентів освітнього процесу. В умовах сучасної трансформації вищої освіти особливої ваги набуває створення системи організаційно-методичних умов формування резильєнтності майбутніх педагогів.

Під організаційно-методичними умовами розуміємо сукупність цілеспрямовано створених педагогічних, психологічних та цифрових факторів освітнього середовища, що забезпечують системний розвиток адаптивних, регулятивних і рефлексивних механізмів особистості в процесі професійної підготовки [8].

Нормативно-правове підґрунтя формування резильєнтності у здобувачів вищої освіти визначається низкою стратегічних документів. Зокрема, у Законі України «Про освіту» наголошується на необхідності забезпечення всебічного розвитку особистості, формування компетентностей, здатності до саморозвитку та відповідального прийняття рішень, що безпосередньо корелює зі структурними компонентами резильєнтності [4]. У Законі України «Про вищу освіту» підкреслюється автономія закладів освіти та орієнтація на студентоцентризований підхід, що створює передумови для індивідуалізації освітніх траєкторій і розвитку адаптивності майбутніх фахівців [3].

Важливим стратегічним орієнтиром розвитку сучасної освіти є державна освітня політика України, спрямована на формування гнучкої, стійкої та інноваційної системи вищої освіти, здатної реагувати на кризові виклики, забезпечувати цифрову трансформацію та підтримку учасників освітнього процесу [4]. У контексті воєнного стану особливої ваги набувають рекомендації Міністерство освіти і науки України щодо організації змішаного та дистанційного навчання, які акцентують увагу на безпечному освітньому середовищі, гнучкості освітнього процесу та психологічній підтримці здобувачів вищої освіти [5].

Аналіз нормативної бази дозволяє визначити першу організаційно-методичну умову – створення безпечного та психологічно підтримувального освітнього середовища. Дослідження 2024–2025 років засвідчують, що саме відчуття психологічної безпеки, довіри та підтримки є базовим чинником розвитку резильєнтності студентської молоді [2]. У змішаному навчанні це передбачає поєднання онлайн- та офлайн-комунікації, регулярний зворотний зв'язок, тьюторський супровід і фасилітацію рефлексивних практик.

Другою умовою виступає інтеграція цифрових ресурсів як інструментів розвитку автономії та

саморегуляції. Змішане навчання передбачає використання LMS-платформ, інтерактивних сервісів, електронних курсів та цифрових інструментів оцінювання. За даними сучасних досліджень, саме автономність у плануванні освітньої діяльності, розвиток навичок тайм-менеджменту та самоконтролю в цифровому середовищі сприяють зміцненню адаптивності та емоційної стійкості майбутніх педагогів [7]. Таким чином, цифрове середовище виконує не лише інформаційну, а й розвивальну функцію.

Третьою умовою є систематичне впровадження рефлексивно-орієнтованих методик в освітній процес. Рефлексія виступає механізмом осмислення досвіду, переоцінки труднощів і трансформації негативних переживань у ресурс професійного зростання. Сучасні психологічні дослідження доводять, що розвиток метакогнітивних навичок і емоційної саморегуляції безпосередньо впливає на рівень резильєнтності здобувачів освіти [6]. Організаційно це реалізується через портфоліо, рефлексивні щоденники, аналіз педагогічних ситуацій та групові дискусії.

Четвертою умовою слід визначити міждисциплінарну інтеграцію змісту підготовки, яка дозволяє формувати цілісне бачення професійної діяльності та розширювати спектр адаптивних стратегій. Інтеграція психолого-педагогічних, методичних і цифрових компонентів забезпечує формування гнучкого мислення та готовності діяти в умовах невизначеності.

П'ятою умовою є підготовка викладачів до фасилітації процесу формування резильєнтності. Роль викладача в змішаному навчанні трансформується: він виступає не лише носієм знань, а й ментором, консультантом, координатором освітнього процесу. Його професійна готовність до підтримки у кризових умовах прямо впливає на ефективність розвитку їхньої стійкості [1].

Отже, організаційно-методичні умови формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному навчанні мають системний характер і включають: забезпечення психологічної безпеки, інтеграцію цифрових інструментів, розвиток рефлексії, міждисциплінарність змісту та підготовку викладачів до підтримувальної взаємодії. Їх комплексна реалізація створює цілісне освітнє середовище, у якому формування резильєнтності стає не епізодичним результатом, а закономірним наслідком організації професійної підготовки.

Запропонований дизайн експериментального дослідження спрямований на перевірку ефективності педагогічних технологій формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному освітньому середовищі закладу вищої освіти. Його проєктування ґрунтується на сучасних теоретичних положеннях щодо структури резильєнтності як інтегративної особистісно-професійної якості, що включає емоційний, когнітивний, поведінковий та рефлексивний компоненти [1], а також на результатах досліджень, у яких підкреслюється значення змішаного навчання для розвитку адаптивності, автономії та саморегуляції здобувачів освіти [7].

Метою експерименту є теоретичне обґрунтування, розроблення та емпірична перевірка ефективності комплексу педагогічних технологій формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному навчанні. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: визначення

вихідного рівня сформованості резильєнтності здобувачів педагогічних спеціальностей; уточнення критеріїв, показників і рівнів її сформованості; розроблення та впровадження системи педагогічних впливів у межах формувального етапу; здійснення порівняльного аналізу результатів експериментальної та контрольної груп; статистичну перевірку достовірності отриманих змін.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень сформованості резильєнтності майбутніх педагогів суттєво підвищиться за умови системного впровадження у змішаному освітньому середовищі інтерактивних, діяльнісно-орієнтованих, рефлексивних, цифрових і соціально-педагогічних технологій, які забезпечують психологічно безпечний освітній простір, розвиток навичок саморегуляції, автономії та рефлексії, а також педагогічну підтримку й менторський супровід [2].

У дослідженні планується участь 80–90 здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей (2–3 курс бакалаврату), які навчаються в умовах змішаного формату організації освітнього процесу. Передбачається формування експериментальної та контрольної груп, еквівалентних за основними соціально-демографічними та академічними показниками. В експериментальній групі реалізовуватиметься розроблений комплекс педагогічних технологій формування резильєнтності, тоді як у контрольній групі навчання здійснюватиметься відповідно до чинної освітньої програми без спеціально організованого формувального впливу.

Відповідно до структури феномену резильєнтності визначено критерії та показники її сформованості. *Емоційний критерій* охоплює здатність до саморегуляції, емоційної стабільності та зниження рівня тривожності; *когнітивний* – гнучкість мислення, конструктивне осмислення складних ситуацій і прийняття зважених рішень; *поведінковий* – активність у подоланні труднощів, відповідальність і навички самоменеджменту; *рефлексивний* – здатність до самоаналізу, усвідомлення власних ресурсів та готовність до професійного саморозвитку [1; 6]. За кожним критерієм передбачається визначення трьох рівнів сформованості – низького, середнього та високого.

Для діагностики рівня резильєнтності планується використання комплексу валідизованих психодіагностичних методик, зокрема шкали резильєнтності Коннора–Девідсона (CD-RISC), шкали резильєнтності Вагнілд–Янг, опитувальника стратегій подолання стресу (COPE), а також методик визначення рівня рефлексивності. З метою врахування специфіки змішаного навчання передбачається застосування авторської анкети, спрямованої на виявлення особливостей навчальної автономії, цифрової саморегуляції та сприйняття педагогічної підтримки. Комплексний характер діагностики дозволить отримати кількісні та якісні дані, що відображають багатовимірну структуру досліджуваного феномену.

Експеримент передбачає три послідовні етапи. На констатувальному етапі здійснюватиметься первинна діагностика рівня сформованості резильєнтності в експериментальній та контрольній групах, аналіз однорідності вибірки та визначення вихідних показників. Формувальний етап передбачає впровадження комплексу педагогічних технологій,

що включають кейс-метод, проєктну діяльність, моделювання професійних ситуацій, ведення рефлексивних щоденників, використання цифрових платформ LMS, фасилітацію групової взаємодії та менторський супровід студентів. Контрольний етап спрямований на повторну діагностику показників резильєнтності, порівняльний аналіз динаміки результатів у двох групах та інтерпретацію отриманих змін.

Для забезпечення об'єктивності та достовірності результатів планується застосування методів математичної статистики, зокрема обчислення середніх значень і стандартних відхилень, перевірка нормальності розподілу даних, використання t-критерію Стюдента для незалежних і залежних вибірок або непараметричних критеріїв (Манна-Вітні) у разі необхідності, а також кореляційного аналізу для встановлення взаємозв'язків між показниками. Оцінювання величини ефекту (Cohen's d) дозволить визначити практичну значущість отриманих змін. Запропонована методика може бути адаптована до різних освітніх програм педагогічного спрямування та використана як модель інтеграції психологічного й педагогічного компонентів у змішаному форматі підготовки.

Отже, запропонований дизайн експериментального дослідження забезпечує системну перевірку ефективності педагогічних технологій формування резильєнтності майбутніх педагогів у змішаному освітньому середовищі та створює методологічні підстави для подальшого впровадження обґрунтованих педагогічних рішень у систему професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. У результаті теоретичного аналізу наукових джерел і нормативної бази встановлено, що формування резильєнтності майбутніх педагогів є особливо актуальним в умовах змішаного освітнього середовища, зумовленого цифровізацією та суспільними викликами. Резильєнтність визначено як інтегративну особистісно-професійну якість, що охоплює емоційний, когнітивний, поведінковий і рефлексивний компоненти та забезпечує здатність до адаптації, подолання стресу й професійної стабільності.

Обґрунтовано потенціал змішаного навчання для розвитку автономії, саморегуляції, гнучкого мислення й відповідальності здобувачів освіти. Визначено критерії та показники сформованості резильєнтності, запропоновано систему педагогічних технологій і дизайн експериментального дослідження, що забезпечує об'єктивну перевірку їх ефективності.

Передбачається підтвердження доцільності інтеграції педагогічних технологій формування резильєнтності в систему професійної підготовки майбутніх учителів. Практичне значення полягає у можливості використання розроблених підходів у модернізації освітніх програм і підвищенні кваліфікації викладачів.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування резильєнтності в системі професійної підготовки майбутніх педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Галузяк В., Бойко В. Формування резильєнтності майбутніх учителів як предмет досліджень у зарубіжній психології. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2023. Вип. 75. С. 103–113.

2. Мешко Г., Мешко О. Розвиток резильєнтності майбутніх педагогів як способу подолання життєвих і професійних труднощів в умовах воєнного стану. *Матеріали V Міжнародної наукової конференції «Воєнні конфлікти та техногенні катастрофи: історичні та психологічні наслідки»*. Тернопіль, 15–16 квітня 2025 р. 2025. С. 32–34.

3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701> (дата звернення: 22.02.2026).

4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19/ed20221027> (дата звернення: 22.02.2026).

5. Типове положення про дистанційну форму здобуття вищої освіти. URL: <https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/Tipove-polozhennya-pro-distantsijnnu-formu-zdobuttya-vishhoji-osviti.pdf> (дата звернення: 24.02.2026).

6. Bazilenko A., Kushchenko I., Marchuk I. Resilience as Prevention of Emotional Burnout Among Teachers in Distance Learning Conditions. *Bulletin of Kharkiv National University of Internal Affairs*. 2025. Vol. 110 No. 3. P. 236–251.

7. Berestok O. Blended Learning in Higher Educational Establishments in Ukraine in the Context of War. *Engineering and Educational Technologies*. 2025. Vol. 13 No. 1. P. 23–32.

8. Ishchenko L., Kravchuk N. Development of resilience in future specialists of preschool education in the process of professional training. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 2024. No. 33-03. P. 37–44.

REFERENCES

1. Haluziak, V., & Boiko, V. (2023). Formuvannya rezylentnosti maibutnih uchyteliv yak predmet doslidzhen u zarubizhnii psykholohii [The development of resilience in future teachers as a subject of research in foreign psychology]. *Scientific Notes of the M. Kotsyubinsky VDP*. Series: Pedagogy and Psychology. Vyp.75. S. 103–113. [in Ukrainian]

2. Meshko, H., & Meshko, O. (2025). Rozvytok rezylentnosti maibutnih pedahohiv yak sposobu podolannia zhytievkykh i profesiynykh trudnoshchiv v umovakh voiennoho stanu [Development of resilience of future teachers as a way to overcome life and professional difficulties under martial law]. In *Materialy V Mizhnarodnoi naukovo konferentsii «Voenni konflikty ta tekhnogenni katastrofy: istorychni ta psykholohichni naslidky»*. Ternopil, April 15–16. S. 32–34. [in Ukrainian]

3. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, July 1). Pro vyshchu osvitu [On higher education] (Law No. 1556-VII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/ed20140701>

4. Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). Pro osvitu [On education] (Law No. 2145-VIII). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19/ed20221027>

5. Typove polozhennia pro dystantsijnnu formu zdobuttya vyshchoi osvity [Standard regulation on the distance form of higher education]. URL: <https://chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/Tipove-polozhennya-pro-distantsijnnu-formu-zdobuttya-vishhoji-osviti.pdf> [in Ukrainian]

6. Bazilenko, A., Kushchenko, I., & Marchuk, I. (2025). Resilience as prevention of emotional burnout among teachers in distance learning conditions. *Bulletin of Kharkiv National University of Internal Affairs*. Vol. 110(3). P. 236–25. [in English]

7. Berestok, O. (2025). Blended learning in higher educational establishments in Ukraine in the context of war. *Engineering and Educational Technologies*. 13(1). P. 23–32. [in English]

8. Ishchenko, L., & Kravchuk, N. (2024). Development of resilience in future specialists of preschool education in the process of professional training. *Modern Engineering and Innovative Technologies*. 33(03). P. 37–44. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯЛОЗА Олег – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського національного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YALOZA Oleh – PhD Student of Pedagogy and Educational Management Department Uman National University.

Scientific interests: professional training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 18.03.2026 р.

УДК 377.03:64

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-287-290

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГЛІНЧУК Юлія –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної, професійної освіти та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3328-5594>
e-mail: yuliyaglinchuk@ukr.net

ФОРМУВАННЯ САНІТАРНО-ГІГІЄНИЧНОГО СКЛАДНИКА ПРАЦЕОХОРОННОЇ (ПРОФЕСІЙНО-БЕЗПЕКОВОЇ) КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

Актуалізується проблема формування санітарно-гігієнічного складника працезахоронної (професійно-безпекової) компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, зокрема, в контексті європейського поступу України, нещодавньої пандемії COVID-19 і війни.

Звертається увага на залежність потоку клієнтів від рівня безпеки, зокрема, санітарно-гігієнічної в готельно-ресторанних комплексах та на відповідні соціальні й економічні наслідки. Підкреслюється, що в інформаційному суспільстві санітарно-гігієнічні недоліки швидко оприлюднюються та поширюються для значної кількості аудиторії.

Апелюється до результатів дослідників щодо необхідності вдосконалення санітарно-гігієнічної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи як необхідної умови забезпечення високого рівня охорони праці (професійної безпеки) в майбутній фаховій діяльності.

Стверджується про недостатню розробку означеної проблеми.

Мета публікації – висвітлення ключових засад формування санітарно-гігієнічного складника працезахоронної (професійно-безпекової) компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Наводиться авторська позиція щодо основ формування санітарно-гігієнічного складника працезахоронної (професійно-безпекової) компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи: формування мотивації до неухильного дотримання санітарно-гігієнічних норм; забезпечення оволодіння знаннями санітарно-гігієнічних норм для об'єктів готельно-ресторанного обслуговування й готовності до їх оновлення та поповнення протягом усього періоду професійної діяльності; розвиток розуміння взаємозв'язку між параметрами санітарно-гігієнічних чинників і формування навичок їх регуляції, контролю й управління за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог; стимулювання до вивчення й упровадження передового досвіду щодо забезпечення високого рівня санітарно-гігієнічного стану в сфері діяльності.

Ключові слова: охорона праці (професійна безпека), санітарія та гігієна, компетентність, формування, майбутні фахівці готельно-ресторанної сфери.

HLINCHUK Yuliia –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Technological, Vocational Education
and Civil Safety of Rivne State University of Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3328-5594>
e-mail: yuliyaglinchuk@ukr.net

FORMATION OF THE SANITARY-HYGIENIC COMPONENT OF LABOR PROTECTION (OCCUPATIONAL SAFETY) COMPETENCE OF FUTURE HOTEL AND RESTAURANT SPECIALISTS

The problem of forming the sanitary-hygienic component of labor protection (occupational safety) competence of future hotel and restaurant specialists is highlighted, in particular, in the context of Ukraine's European integration, the recent COVID-19 pandemic and war.

Attention is drawn to the dependence of the flow of customers on the level of safety, in particular, sanitary and hygienic in hotel and restaurant complexes, and to the corresponding social and economic consequences. It is emphasized that in the information society, sanitary-hygienic deficiencies are quickly made public and disseminated to a significant audience.

The appeal is made to the results of researchers on the need to improve the sanitary and hygienic training of future hotel and restaurant specialists as a necessary condition for ensuring a high level of labor protection (occupational safety) in future professional activities.

The insufficient development of the specified problem is argued.

The purpose of the publication is to highlight the key principles of forming the sanitary-hygienic component of labor protection (occupational safety) competence of future hotel and restaurant professionals.

The author's position on the foundations of the formation of the sanitary-hygienic component of labor protection (occupational safety) competence of future hotel and restaurant specialists is given: the formation of motivation for strict adherence to sanitary-hygienic standards; ensuring mastery of knowledge of sanitary-hygienic standards for hotel and restaurant service facilities and readiness for their updating and replenishment throughout the entire period of professional activity; developing an understanding of the relationship between the parameters of sanitary-hygienic factors and developing skills for their regulation, control and management of compliance with sanitary-hygienic requirements; stimulating the study and implementation of best practices in ensuring a high level of sanitary-hygienic conditions in the field of activity.

Key words: labor protection (occupational safety), sanitation and hygiene, competence, formation, future hotel and restaurant specialist.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграція України до Європейського Союзу актуалізує проблему працезахоронної (професійно-безпекової) компетентності фахівців, адже в усіх розвинутих країнах рівень охорони праці ототожнюється з рівнем розвитку держави, а відпо-

відальність із охорони праці – з соціальною відповідальністю.

Відповідно до ЗУ «Про охорону праці» (ст. 1), охорона праці – це система правових, соціально-економічних, організаційно-технічних, санітарно-гігієнічних і лікувально-профілактичних заходів та

засобів, спрямованих на збереження життя, здоров'я і працездатності людини у процесі трудової діяльності [12]. Відтак, цілком логічно, що одним із складників працезахоронної компетентності є санітарно-гігієнічний.

На те, що дотримання санітарно-гігієнічних норм є частиною охорони праці в готельно-ресторанній справі звертає увагу Я. Мельникова [11, с. 206 – 207].

Роль санітарно-гігієнічної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи важко переоцінити, адже невеликий (як може здатись) недолік санітарно-гігієнічного характеру може обернутись втратою здоров'я (чи й, навіть, життя) для значної кількості людей.

Означена проблема стала ще багатограннішою в контексті нещодавньої пандемії COVID-19 і війни. Адже, наприклад, унаслідок війни наразі мають місце проблеми відповідності продукції санітарно-гігієнічним вимогам через порушення логістики; проблеми відповідності температури, вологості санітарно-гігієнічним нормам через обстріли енергосистеми тощо [7].

Означене актуалізує необхідність удосконалення формування санітарно-гігієнічного складника працезахоронної (професійно-безпекової) компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На тому, що принципи сучасної гостинності висувають високі вимоги до забезпечення безпеки як працівників, так і клієнтів готельно-ресторанних комплексів акцентує увагу М. Бужанська [4].

Залежність потоку туристів від стану безпеки готельно-ресторанних об'єктів підкреслює Н. Корнілова [8, с. 206–207]. Її висновки корелюють з висновками В. Сопіги про те, що індустрія гостинності повинна більше уваги приділяти питанням охорони праці, позаяк високий рівень безпеки сприяє підвищенню уваги з боку стейкхолдерів та туристів [13].

Відповідно до результатів дослідження Д. Харенка, Ю. Дишкантюк та Л. Осипової, відсутність системного підходу до управління безпекою праці створює передумови для підвищеного виробничого травматизму та зниження загальної продуктивності підприємств ресторанної галузі, оскільки міжнародні та локальні дослідження підтверджують, що систематичне навчання працівників з охорони праці та впровадження сучасних методів управління ризиками значно знижує рівень травматизму, підвищує продуктивність і створює безпечне робоче середовище [17].

Відповідно до результатів дослідження О. Юдіної, В. Язіної та О. Вишнікіної, у багатьох країнах світу заклади гостинності почали приділяти більше уваги попередженню можливих проблем, пов'язаних із недотриманням норм охорони праці, розуміючи, що інвестиції в це ведуть до появи економічних та соціальних переваг, сприяючи ефективності, продуктивності та конкурентоспроможності бізнесу [18].

Виклики працезахоронного (професійно-безпекового) характеру у практиці діяльності готельно-ресторанних господарств логічним чином сформулювали запити до вдосконалення працезахоронної (професійно-безпекової) підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної сфери, зокрема, стосовно санітарно-гігієнічного складника.

Про те, що в процесі підготовки майбутніх

фахівців сфери послуг слід зважати на необхідність удосконалення безпеки клієнтів та охорони праці співробітників, стверджують В. Сопіга та Т. Сорока [15, с. 39].

Здоров'язбережувальний компонент у підготовці майбутніх фахівців готельно-курортної справи виділяє А. Віндюк [5]. А здоров'язбереження неможливе без дотримання санітарно-гігієнічних вимог. Зокрема, це підкреслюють В. Люльченко, Н. Поліщук [10], Т. Бабіна, Н. Цвіркун [2], В. Герасимчук [6], О. Литвинова, О. Качмар [9], Ю. Танасійчук [16] та ін.

Про те, що працівник готельного господарства є ключовим носієм та виконавцем інформації щодо санітарії та гігієни, говорить М. Бабешко [1].

Дослідниця В. Бурак у підготовці майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти виділяє рефлексивно-безпековий компонент, безпековий складник якого, зокрема, включає забезпечення охорони праці та техніки безпеки на робочому місці [3, с. 150].

Важливість санітарно-гігієнічної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи підкреслюють В. Люльченко та Н. Поліщук, зазначаючи, що її першоосновою повинна бути відповідна мотивація [10, с. 122].

Загалом проведений аналіз досліджень і публікацій дозволяє стверджувати про актуалізацію уваги дослідників до санітарно-гігієнічного складника охорони праці (професійної безпеки) в готельно-ресторанних господарствах і, відповідно, до питання вдосконалення санітарно-гігієнічної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи. Проте загалом означена проблема на сьогодні є недостатньо розробленою.

Мета статті – навести ключові засади формування санітарно-гігієнічного складника працезахоронної (професійно-безпекової) компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спрямованим рушієм пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти є відповідна мотивація. Її сформованість залежить від усвідомлення значущості санітарно-гігієнічної підготовки. Здобувачі вищої освіти спеціальності А5 Професійна освіта (Сфера обслуговування (Готельно-ресторанна справа)) повинні, наприклад, не просто знати норми вологості, а й розуміти, що підвищена вологість є причиною появи пліснявого грибка, який може призводити до загострення алергічних реакцій, астми, сприяти розвитку захворювань як у клієнтів, так і в працівників. Таким чином стимулюватимуться соціальні мотиви обов'язку й відповідальності.

З іншого боку, майбутні фахівці готельно-ресторанної справи повинні усвідомлювати, що за порушення в сфері охорони праці, які, зокрема, можуть полягати в недотриманні відповідних санітарно-гігієнічних норм, які призвели до різної міри негативних наслідків, передбачено такі види відповідальності, як дисциплінарну (догана та звільнення з роботи), адміністративну (штраф, який може сягати п'яти відсотків місячного фонду заробітної плати юридичної чи фізичної особи, яка використовує найману працю), матеріальну (відшкодування майна чи витрат) та кримінальну (штраф до п'ятдесяти неоподатковуваних мінімумів або позбавлення волі, зокрема, із позбавленням права обіймати певні посади чи займатися певною діяльністю на

строк до трьох років). Таким чином стимулюватимуться мотиви примусу й уникнення неприємностей.

Позаяк працююча (професійно-безпекова) діяльність передбачає виявлення та профілактику (чи за неможливості – мінімізацію) шкідливих і небезпечних чинників, то майбутні фахівці готельно-ресторанної справи в контексті формування санітарно-гігієнічного складника працюючої (професійно-безпекової) компетентності повинні знати, які санітарно-гігієнічні чинники є характерними для готельно-ресторанної сфери, як ці санітарно-гігієнічні чинники пов'язані між собою, які їх параметри є допустимими та яким чином їх регулювати.

Також здобувачі вищої освіти спеціальності А5 Професійна освіта (Сфера обслуговування (Готельно-ресторанна справа)) повинні усвідомлювати, що високий рівень санітарії та гігієни в закладі є складовою його репутації. До того ж, в умовах інформаційного суспільства санітарно-гігієнічні недоліки швидко оприлюднюються та поширюються на сайтах відгуків, у соціальних мережах, спільнотах та на каналах. Таким чином стимулюватимуться мотиви матеріальної вигоди.

Майбутні фахівці готельно-ресторанної справи повинні розуміти, що внаслідок зовнішніх змін (глобалізації, інтеграції, епідемії чи пандемії тощо), санітарно-гігієнічні вимоги до посуду, обладнання, приміщень, утримання території, прибирання, дезінфекції, дезінсекції, дератизації тощо можуть змінюватися, тому необхідно не лише знати їх на даний момент, але й постійно слідкувати за відповідними змінами та поправками до державних санітарних норм і правил (санітарних регламентів).

Також потрібно розуміти, що робота готельно-ресторанного об'єкту передбачає системну взаємодію між всіма його працівниками, зокрема, щодо дотримання санітарно-гігієнічних вимог, що зумовлює необхідність відповідного контролю та управління, й це повинно бути прописано в посадових інструкціях, із якими працівники повинні бути ознайомлені під підпис.

Водночас у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи важливо сформувати розуміння того, що високий рівень санітарії та гігієни досягається не лише через дотримання чинних санітарно-гігієнічних норм, а й через вивчення й упровадження передового досвіду в цій сфері.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, формування санітарно-гігієнічного складника працюючої (професійно-безпекової) компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності А5 Професійна освіта (Сфера обслуговування (Готельно-ресторанна справа)) повинно включати формування мотивації до неухильного дотримання санітарно-гігієнічних норм; забезпечення оволодіння знаннями санітарно-гігієнічних норм для об'єктів готельно-ресторанного обслуговування й готовності до їх оновлення та поповнення протягом усього періоду професійної діяльності; розвиток розуміння взаємозв'язку між параметрами санітарно-гігієнічних чинників і розвиток навичок їх регуляції, контролю й управління за дотриманням санітарно-гігієнічних вимог; стимулювання до вивчення й упровадження передового досвіду щодо забезпечення високого рівня санітарно-гігієнічного стану в сфері діяльності.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в

удосконаленні методичних засад формування санітарно-гігієнічного складника працюючої (професійно-безпекової) компетентності майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабешко М. С. Гігієна в галузі готельного господарства як складова кваліфікації працівника сфери обслуговування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 44 (97). С. 85–89.
2. Бабіна Т. В., Цвіркун Н. Г. Формування здоров'я-зберігаючих компетентностей. *Біологія*. 2019. № 22–24. С. 82–100.
3. Бурак В. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в закладах вищої освіти: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Харківський державний університет. Харків, 2023. 655 с.
4. Бужанська М. В. Система охорони праці та техніки безпеки у готельно-ресторанному комплексі. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2013. Вип. 23.13. С. 166–171.
5. Віндюк А. В. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців з готельно-курортної справи в умовах ступеневої освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2012. 493 с.
6. Герасимчук В. Л. Санітарно-гігієнічна освіта як наукова проблема: теоретико-термінологічний аналіз. *Молодь і ринок*. 2016. № 10 (141). С. 163–167.
7. Глінчук Ю. О. Санітарно-гігієнічна підготовка майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах сучасних викликів. *Актуальні питання безпеки праці у контексті сталого розвитку та європейської інтеграції України = Topical Issues of Occupational Safety in the Context of Sustainable Development and European Integration of Ukraine*: М-ли VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Харків, 11–12 листопада 2025 р.). Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2025. С. 163–164.
8. Корнілова Н. Перерозподіл туристичних потоків в світі у зв'язку з погіршенням безпеки туристів та нестабільним економічним станом. *Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання*: М-ли VIII Міжнарод. наук.-практ. конф. (Черкаси, 23–24 березня 2017 р.) / у 2-х т. Т. 1. 2017. ЧДТУ: Чабаненко Ю. А. С. 235–241.
9. Литвинова О. Н., Качмар О. І. Інтервенційний підхід у формуванні молоддю компетентності збереження здоров'я: аналітичний огляд. *Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України*. 2021. № 1. С. 15–21.
10. Люльченко В., Поліщук Н. Формування санітарно-гігієнічної компетентності у здобувачів спеціальності «Готельно-ресторанна справа». *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2022. Вип. 2 (26). С. 118–125.
11. Мельникова Я. Система «dS» як елемент управління охороною праці на підприємствах готельно-ресторанного господарства. *Туристичний та готельно-ресторанний бізнес в Україні: проблеми розвитку та регулювання*: М-ли VIII Міжнарод. наук.-практ. конф. (Черкаси, 23–24 березня 2017 р.) / у 2-х т. Т. 1. 2017. ЧДТУ: Чабаненко Ю. А. С. 206–208.
12. Про охорону праці: Закон України від 14.10.1992 р. № 2694-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12/ed20110625#Text> (дата звернення: 22.01.2026).
13. Сопіга В. Б. Інноваційні технології з охорони праці у готельно-ресторанних комплексах. *Безпека життя і діяльності людини: теорія та практика*: зб. наук. праць Всеук. наук.-практ. конф., присвяченої Всесвітньому Дню цивільної оборони та Всесвітньому Дню охорони праці. (Полтава, 25–26 квітня 2019 р.) / упоряд., і ред.: В. П. Титаренко, А. М. Хлопов. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2019. С. 289–290.
14. Сопіга В. Б., Сорока Т. П. Тенденції розвитку готельно-ресторанних підприємств як фактор впливу на підготовку майбутніх фахівців сфери обслуговування. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2019. Вип. 2 (115). С. 36–41.

15. Танасійчук Ю. М. Сутність категорії «здоров'язберігаюча компетентність» в умовах педагогічного процесу закладів вищої освіти. *International Trends in Science and Technology: Proceedings of the International Scientific Conference* (October, 17, 2017). Warsaw, Poland, 2017. Vol. 3. P. 55–60.

16. Харенко Д. О., Дишкантук Ю. І., Осипова Л. А. Управління охороною праці в ресторанному бізнесі та харчовій промисловості. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 71. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-71-35> (дата звернення: 25.01.2026).

17. Юдіна О. І., Язіна В. А., Вишнікіна О. В. Удосконалення системи охорони праці у сфері готельно-ресторанної справи. *Економіка та суспільство*. 2022. Вип. 44. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-44-37> (дата звернення: 26.01.2026).

REFERENCES

1. Babeshko, M. S. (2015). Hihiienna v haluzi hotelnoho hospodarstva yak skladova kvalifikatsii pratsivnyka sfery obsluhovuvannya [Hygiene in the hotel industry as a component of the qualification of a service worker]. *Pedahohika formuvannya tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vyp. 44 (97). S. 85–89. [in Ukrainian]

2. Babina, T. V., Tsvirkun, N. H. (2019). Formuvannya zdoroviazberihaiuchykh kompetentnosti [Formation of health-preserving competencies]. *Biolihiia*. № 22–24. S. 82–100. [in Ukrainian]

3. Burak, V. (2023). Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v zakladakh vyshchoi osvity [Theoretical and methodological foundations of training future specialists in the hotel and restaurant business in higher education institutions]: dys. ... dokt. ped. nauk: 13.00.04 / Kharkivskiy derzhavnyi universytet. Kharkiv. 655 s. [in Ukrainian]

4. Buzhanska, M. V. (2013). Systema okhorony pratsi ta tekhniki bezpeky u hotelno-restorannomu kompleksi [System of occupational health and safety in the hotel and restaurant complex]. *Naukovyi visnyk NLTU Ukrainy*. Vyp. 23.13. S. 166–171. [in Ukrainian]

5. Vindiuk, A. V. (2012). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoy pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv z hotelno-kurortnoi spravy v umovakh stupenevoi osvity [Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists in the hotel and resort business in the conditions of graduate education]: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. Zaporizhzhia. 493 s. [in Ukrainian]

6. Herasymchuk, V. L. (2016). Sanitarno-hihienichna osvita yak naukova problema: teoretyko-terminolohichni analiz [Sanitary-hygienic education as a scientific problem: theoretical and terminological analysis]. *Molod i rynek*. № 10 (141). S. 163–167. [in Ukrainian]

7. Hlinchuk, Yu. O. (2025). Sanitarno-hihienichna pidhotovka maibutnykh fakhivtsiv hotelno-restorannoi spravy v umovakh suchasnykh vyklykiv [Sanitary and hygienic training of future specialists in the hotel and restaurant in the conditions of modern challenges]. Aktualni pytannia bezpeky pratsi u konteksti staloho rozvytku ta yevropeiskoi intehtatsii Ukrainy = Topical Issues of Occupational Safety in the Context of Sustainable Development and European Integration of Ukraine: M-ly VI Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf. (Kharkiv, 11–12 lystopada 2025 r.). Kharkiv: KhNUMH im. O. M. Beketova. S. 163–164. [in Ukrainian]

8. Kornilova N. (2017). Pererozpodil turystychnykh potokiv v sviti u zviazku z pohirshenniam bezpeky turystiv ta nestabilnym ekonomichnykh stanom [Redistribution of tourist flows in the world due to the deterioration of tourist security and unstable economic conditions]. *Turystychnyi ta hotelno-restorannyi biznes v Ukraini: problemy rozvytku ta rehuliuвання*: M-ly VIII Mizhnarod. nauk.-prakt. konf. (Cherkasy, 23–24 berezhnia 2017 r.) / u 2-kh t. T. 1. ChDTU: Chabanenko Yu. A. S. 235–241. [in Ukrainian]

9. Lytvynova, O. N., Kachmar, O. I. (2021). Interventsiinyi pidkhid u formuvanni moloddu kompetentnosti zberezhenia zdorov'ia: analitychnyi ohliad [Interventional approach in the

formation of health preservation competence in youth: analytical review]. *Visnyk sotsialnoi hihiieny ta orhanizatsii okhorony zdorovia Ukrainy*. № 1. S. 15–21. [in Ukrainian]

10. Liulchenko, V., Polishchuk, N. (2022). Formuvannya sanitarno-hihienichnoi kompetentnosti u zdobuvachiv spetsialnosti «Hotelno-restoranna sprava» [Formation of sanitary and hygienic competence in applicants for the specialty «Hotel and restaurant sector»]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. Vyp. 2 (26). S. 118–125. [in Ukrainian]

11. Melnykova, Ya. (2017). Systema «5S» yak element upravlinnia okhoronoiu pratsi na pidpriemstvakh hotelno-restorannoho hospodarstva [The «5S» system as an element of occupational safety management at hotel and restaurant enterprises]. *Turystychnyi ta hotelno-restorannyi biznes v Ukraini: problemy rozvytku ta rehuliuвання*: M-ly VIII Mizhnarod. nauk.-prakt. konf. (Cherkasy, 23–24 berezhnia 2017 r.) / u 2-kh t. T. 1. ChDTU: Chabanenko Yu. A. S. 206–208. [in Ukrainian]

12. Pro okhoronu pratsi [On occupational safety] (1992): *Zakon Ukrainy vid 14.10.1992 r. № 2694-KhII*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2694-12/ed20110625#Text> (data zvernennia: 22.01.2026). [in Ukrainian]

13. Sopiha, V. B. (2019). Innovatsiinyi tekhnolohii z okhorony pratsi u hotelno-restorannykh kompleksakh [Innovative technologies for occupational safety in hotel and restaurant complexes]. *Bezpeka zhyttia i diialnosti liudyny: teoriia ta praktyka*: zb. nauk. prats Vseuk. nauk.-prakt. konf., prysviachenoї Vsesvitnomu Dniu tsyvilnoi oborony ta Vsesvitnomu Dniu okhorony pratsi. (Poltava, 25–26 kvitnia 2019 r.) / uporiad., i red.: V. P. Tytarenko, A. M. Khlopov. Poltava: PNPi imeni V. H. Korolenka. S. 289–290. [in Ukrainian]

14. Sopiha, V. B., Soroka, T. P. (2019). Tendentsii rozvytku hotelno-restorannykh pidpriemstv yak faktor vplyvu na pidhotovku maibutnykh fakhivtsiv sfery obsluhovuvannya [Trends in the development of hotel and restaurant enterprises as a factor of influence on the training of future specialists in the service sector]. *Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho*. Vyp. 2 (115). S. 36–41. [in Ukrainian]

15. Tanasiichuk, Yu. M. (2017). Sutnist katehorii «zdoroviazberihaiucha kompetentnist» v umovakh pedahohichnoho protsesu zakladiv vyshchoi osvity [The essence of the category «health-preserving competence» in the conditions of the pedagogical process of higher education institutions]. *International Trends in Science and Technology: Proceedings of the International Scientific Conference* (October, 17, 2017). Warsaw, Poland. Vol. 3. P. 55–60. [in Ukrainian]

16. Kharenko, D. O., Dyshkantiuk, Yu. I., Osypova, L. A. (2025). Upravlinnia okhoronoiu pratsi v restorannomu biznesi ta kharchovii promyslovosti [Occupational safety management in the restaurant business and food industry]. *Ekononika ta suspilstvo*. Vyp. 71. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2025-71-35> (data zvernennia: 25.01.2026). [in Ukrainian]

17. Yudina, O. I., Yazina, V. A., Vyshnikina, O. V. (2022). Udoskonalennia systemy okhorony pratsi u sferi hotelno-restorannoi spravy [Improving the occupational safety system in the hotel and restaurant sector]. *Ekononika ta suspilstvo*. Vyp. 44. DOI: <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2022-44-37> (data zvernennia: 26.01.2026). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЛІНЧУК Юлія – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри технологічної, професійної освіти та цивільної безпеки Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: безпекова підготовка майбутніх фахівців, роль безпеки для сталого розвитку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HLINCHUK Yuliia – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Technological, Vocational Education and Civil Safety of Rivne State University of Humanities

Scientific interests: security training of future specialists, the role of security for sustainable development.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 378.174:37.04

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-291-297

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗЕЛЕНСЬКА Людмила –

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету історії і права, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-5173>

e-mail: zelenshaya_ludmila@ukr.net

СЕРЯКОВ Сергій –

кандидат історичних наук, доцент, координатор грантових проєктів, координатор з наукової роботи

факультету історії і права, доцент кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-5263>

e-mail: seriakov76@hnpu.edu.ua

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ Й ДОСВІД РОБОТИ СТУДЕНТСЬКИХ НАУКОВИХ ГУРТКІВ ФАКУЛЬТЕТУ ІСТОРІЇ І ПРАВА ХНПУ ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню ролі студентських наукових гуртків у професійному становленні здобувачів вищої освіти. Здійснено аналіз мережі й організаційно-педагогічних засад діяльності студентських наукових гуртків факультету історії і права Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Доведено ефективність гурткової роботи як механізму практичної реалізації програмних компетентностей (ПК) та програмних результатів навчання освітніх програм за спеціальностями А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта), А4.07 Середня освіта (Географія), Д8 (Право). У процесі дослідження використано методи аналізу, синтезу, систематизації та контекстного аналізу змісту й форм засідань студентських наукових гуртків та їх кореляції з результатами навчання. Виявлено, що студентські наукові гуртки виконують низку функцій: розвитку критичного і креативного мислення, ораторських здібностей, мовленнєвої культури, навичок науково-дослідницької діяльності (через виконання проєктів, розв'язання кейсів, підготовку публікацій та виголошення доповідей), умінь застосовувати її результати у процесі навчання та практичної професійної діяльності. Діяльність студентських наукових гуртків спрямована і на виховання всебічно і гармонійно розвинутої особистості майбутнього фахівця, формування морально-етичної культури та прищеплення європейських цінностей через обговорення суспільно-значущих історичних, правових та соціальних питань. Доведено, що гурткова робота на факультеті історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди слугує стартовим майданчиком для генерації наукових ідей, що трансформуються в наукові роботи, публікації, проєкти, конкурси й олімпіади. Зроблено висновок про те, що участь здобувачів вищої освіти факультету історії і права у роботі студентських наукових гуртків не лише поглиблює спеціалізовані знання, але й гарантує успішний перехід від навчальної теорії до продуктивної науково-дослідницької та висококваліфікованої професійної діяльності.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, студентський науковий гурток, організація роботи, зміст, форми засідань, спеціальність Середня освіта (Історія та громадянська освіта), Середня освіта (Географія), Право, професійне становлення.

ZELENSKA Liudmyla –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of History and Law, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3324-5173>

e-mail: zelenshaya_ludmila@ukr.net

SERYAKOV Sergiy –

PhD in History, Docent, Grant Coordinator in H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Deputy Dean for Scientific Work of the Faculty of History and Law,

Associate Professor in Department of World History H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2187-5263>

e-mail: seriakov76@hnpu.edu.ua

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES AND WORK EXPERIENCE OF STUDENT SCIENTIFIC CLUBS OF THE FACULTY OF HISTORY AND LAW OF THE G.S. SKOVORODA KNP

This article is devoted to the theoretical justification of the role of student research societies in the professional development of higher education students. An analysis has been carried out of the network and the organisational and pedagogical foundations of the activities of student research societies at the Faculty of History and Law of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. The effectiveness of society work as a mechanism for the practical implementation of programme competences (PCs) and learning outcomes of educational programmes in the specialisations A4.03 Secondary Education (History and Civic Education), A4.07 Secondary Education (Geography), and D8 (Law) has been demonstrated. The research employed methods of analysis, synthesis, systematisation and contextual analysis of the content and formats of student research club meetings and their correlation with learning outcomes. It was found that student research clubs fulfil a number of functions: developing critical and creative thinking, public speaking skills, linguistic competence, research skills (through project work, case studies, preparing publications and delivering presentations), and the ability to apply these outcomes in the learning process and practical professional activities. The activities of student research societies are also aimed at fostering the well-rounded

and harmonious development of future professionals, shaping a culture of moral and ethical values, and instilling European values through the discussion of socially significant historical, legal and social issues. It has been demonstrated that club activities at the Faculty of History and Law of the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University serve as a launchpad for generating research ideas, which are transformed into research papers, publications, projects, competitions and academic contests. It is concluded that the participation of higher education students at the Faculty of History and Law in the work of student research clubs not only deepens specialised knowledge but also ensures a successful transition from academic theory to productive research and highly qualified professional activity.

Key words: research activity, student research group, organisation of work, content, forms of meetings, specialisation: Secondary Education (History and Civic Education), Secondary Education (Geography), Law, professional development.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграція України в Європейський Освітній Простір (ЄОП) та імплементація стандартів ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) вимагають посилення дослідницької компоненти в освітньому процесі закладів вищої освіти. Студентські наукові гуртки (СНГ) слугують однією з дієвих форм, що здатна забезпечити інтеграцію навчання і наукової діяльності у процесі фахової підготовки здобувачів вищої освіти за освітніми програмами відповідної спеціальності.

Аналіз досвіду студентських наукових гуртків конкретного закладу вищої освіти – Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди – дозволяє конкретизувати організаційно-педагогічні засади роботи СНГ, узгодити їх діяльність із законодавством, виявити апробовані та адаптовані до умов університету ефективні практики роботи СНГ, окреслити проблемні аспекти у їх роботі та запропонувати практичні рекомендації для вдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти (НДРС), зокрема функціонування СНГ, є предметом дослідження як українських, так і зарубіжних дослідників. Розробка окресленої проблеми здійснюється науковцями за такими напрямками:

- теоретико-методологічні засади НДРС та СНГ (Н. Зайцев [1], Л. Довгань [2], І. Дем'яненко [3], С. Коваленко [8], В. Кремень [10], В. Слюсаренко [21], М. Штефан [25] та ін.);
- форми, методи, структура та нормативно-правове забезпечення функціонування СНГ (Н. Курочка [11], В. Ладиченко [12] та ін.);
- порівняльний аналіз організації НДРС та менторства в науковій роботі у країнах ЄС та США (О. Локшина [13], С. Сисоева [20] та ін.);
- використання ІКТ, методів кейс-стаді та проєктної діяльності задля формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти (Н. Морзе, О. Кузьмінська, М. Мазорчук, В. Павленко, О. Прохоров [26] та ін.).

Не зважаючи на вагомий доробок учених у царині організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти, зокрема шляхом їхньої участі у роботі наукових гуртків, не достатньо розкритими залишаються методичні та організаційні аспекти роботи СНГ, які об'єднують студентів різних спеціальностей, зокрема майбутніх учителів історії, географії та фахівців у галузі права. Потребує деталізації досвід інтеграції сучасних цифрових інструментів у діяльність СНГ з історії і права. Відсутня уніфікована, адаптована для українських реалій та спеціальностей система критеріїв та показників оцінки результативності роботи наукових гуртків. На часі дослідження, яке б демонструвало, як саме різні форми засідань СНГ забезпечують успішний перехід здобувачів від навчальної теорії до

продуктивної науково-дослідницької і професійної діяльності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати організаційні засади діяльності СНГ, продемонструвати їх роль як дієвого засобу професійного й особистісного становлення здобувачів вищої освіти, установити пряму кореляцію цієї діяльності з формуванням у здобувачів вищої освіти програмних компетентностей та програмних результатів навчання, визначених освітніми програмами спеціальностей факультету історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети були використані такі методи дослідження:

- аналіз, синтез, узагальнення та систематизація – для вивчення нормативно-правової бази, освітніх програм (ПК/ПРН), тематичних планів та матеріалів звітів про діяльність СНГ факультету історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди;
- порівняльний та контекстний аналіз – для зіставлення тематики засідань гуртків з актуальними викликами сучасності та конкретними програмними компетентностями освітніх програм спеціальностей факультету історії і права;
- педагогічне спостереження – за процесом роботи гуртків та результатами участі здобувачів у конференціях і конкурсах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студентські наукові гуртки є важливою складовою інфраструктури факультету історії і права ХНПУ імені Г.С. Сковороди, які забезпечують комплексний (освітній, дослідницький, особистісний) розвиток здобувачів освіти. Діяльність цих інститутів студентського самоврядування спирається на широку нормативну базу – Конституцію України [9], Закон України «Про вищу освіту» [6], Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [7], Статут Університету [22], «Положення про діяльність студентського наукового гуртка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди» [19]. Згідно з «Положенням...», студентський науковий гурток – це організаційне об'єднання на кафедрі, учасниками якого є широке коло здобувачів вищої освіти факультету, що формується за напрямом наукової діяльності кафедри відповідно до затверджених тематичних планів роботи кафедри на некомерційній основі [19, с. 3].

Наукові гуртки й семінари реалізують на факультеті історії і права низку важливих функцій, які допомагають забезпечити ефективність його діяльності:

- формування інтересу здобувачів освіти до наукової творчості;
- розвиток креативного і критичного мислення;
- набуття навичок науково-дослідницької діяльності та вміння застосовувати її результати в процесі навчання і практичної професійної діяльності;

- формування здатності аналізувати наукову проблему, визначати алгоритм її вирішення і подальші перспективи дослідження;

- набуття ораторських здібностей, розвиток мовленнєвої культури, навичок публічних виступів, підготовки і структурування доповідей, аргументування своєї позиції, ведення наукової дискусії;

- виявлення талановитих і найбільш здібних до науково-дослідницької роботи здобувачів вищої освіти;

- поглиблене вивчення проблематики освітніх компонентів відповідно до освітніх програм факультету історії і права.

На факультеті історії і права активно функціонують 13 студентських наукових гуртків та семінарів, що охоплюють основні фахові напрями: 6 юридичних, 5 історичних та 2 географічних. Додатково, для розвитку навичок ведення дискусії та популяризації європейських цінностей, на постійній основі діє Студентський дебатний клуб «Діалоги про ЄС». Як правило, кількість гуртківців складає від 7 до 11 осіб. В окремих випадках число учасників засідань зростає до 20 осіб (до прикладу, гурток «Конституційне і міжнародне право» і «Гурток ораторського мистецтва» – 15 осіб, гурток з кримінального процесу «Шлях до правосуддя» – 18 осіб, гурток «Правознавчі та суспільствознавчі студії» – 20 осіб, «Історіографічний гурток» – до 25 осіб, Студентський дебатний клуб факультету історії і права «Діалоги про ЄС» – до 25 осіб).

Напередодні кожного нового навчального року узгоджується попередня тематика засідань гуртків, терміни їх проведення, складається і затверджується план їх роботи. Зазвичай засідання гуртків проводяться один раз на місяць. Водночас можуть проводитися додаткові засідання в цілях презентації певної теми з нагоди суспільно важливої події. Наприкінці кожного навчального року керівники наукових гуртків подають звіти, в яких характеризуються головні результати його діяльності, окреслюється тематика проведених засідань, зазначається кількість і персональний склад учасників. Діяльність наукових гуртків і семінарів факультету активно висвітлюється на сайті ХНПУ імені Г.С. Сковороди (зокрема, на сторінках кафедр факультету історії і права) [12-15], на Фейсбук сторінках факультету історії і права та Студентського наукового товариства факультету [21; 22].

Діяльність наукових гуртків і семінарів має суттєвий вплив на загальну динаміку науково-дослідницької роботи здобувачів факультету. Доповіді, які презентують гуртківці на засіданнях, згодом набувають форм виступу на наукових конференціях різного рівня, тематичних круглих столах та інших наукових заходах. Зокрема, йдеться про:

1) Першу всеукраїнську науково-практичну конференцію «Актуальні проблеми правозастосування: сучасні виклики та перспективи» (м. Львів, 21 листопада 2024 р.), учасниками якої є Поліна Жулій та Єлизавета Настаченко – члени наукового гуртка з адміністративного права і процесу (керівник – доц. О.А. Задохайло);

2) Всеукраїнську науково-практичну конференцію молодих вчених і здобувачів освіти «Вдосконалення правового регулювання: погляд молодих науковців» (Навчально-науковий юридичний інститут Прикарпатського національного університету імені

Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 09 травня 2025 р.). Під час цього наукового заходу свої доповіді презентували Поліна Жулій, Єлизавета Настаченко і Марія Кірієнко – члени гуртка з адміністративного права і процесу (керівник – доц. О.А. Задохайло);

3) Міжнародну наукову конференцію «Актуальні проблеми приватного та публічного права», присвячену 95-річчю від дня народження членкореспондента НАПрН України, академіка Міжнародної кадрової академії, заслуженого діяча науки України д.ю.н., професора О.І. Процевського (ХНПУ імені Г.С.Сковороди, Харків, 28 березня 2025 р.). До роботи конференції у формі виступів долучилися Марина Мороз, Єлизавета Настаченко, Поліна Жулій, Наталія Мосенцова, Марія Кірієнко та Анастасія Скоровик, які є членами наукового гуртка з кримінально-правових дисциплін (керівник – доц. М.Г. Корабель) і/або наукового гуртка з трудового права (керівник – проф. О.О. Коваленко);

4) Всеукраїнську наукову конференцію «Науково-освітня еліта та формування інтелектуального потенціалу української нації» (ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 28 березня 2025 р.), в якій взяли участь члени Історіографічного гуртка (керівник – проф. О.М. Богдашина) Сергій Ріпка та Андрій Дяденко;

5) Всеукраїнську студентсько-учнівську науково-практичну конференцію «Актуальні питання історичного розвитку України і світу очима молоді» (ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 15 травня 2025 р.), під час якої з науковими доповідями виступили Ольга Гусак, Єлизавета Семенець, Іван Туюсов, Анна Явтушенко, які є членами наукового гуртка «Вітчизняна культура в європейському контексті» (керівник – проф. О.О. Ніколасенко);

6) VI Міжнародну науково-методичну конференцію «Сходознавство. Актуальність та перспективи» (ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 28 березня 2025 р.), у роботі якої взяли участь Вадим Дегтярьов, Поліна Коровасенко, Максим Корінко – члени студентського наукового семінару «Сходознавчі студії» (керівник – доц. Л.М. Ямпольська).

Логічним продовженням участі гуртківців у наукових конференціях є публікація їх наукових текстів у збірниках статей і тез, а також у фахових виданнях з відповідної галузі знань чи спеціальності. До прикладу, постійні учасники наукового гуртка з адміністративного права і процесу Поліна Жулій, Єлизавета Настаченко опублікували наукові статті у співавторстві з науковим керівником доц. О.А. Задохайло у Випуску 40 «Збірника наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, Право» [4; 5].

Зміст засідань студентських наукових гуртків та семінарів вирізняється високою актуальністю і, як правило, сфокусований на проблематиці, що має першочергове значення як для наукової і академічної сфери, так і для громадського життя. Зокрема, в 2024/2025 н.р. розглядалися такі теми:

а) Історіографічний гурток (керівник – проф. О.М. Богдашина) – «Міфи з української та всесвітньої історії XX ст.» (9 вересня 2024 р.), «Біографістика: реальний попит чи мода?» (27 березня 2025 р.), «Динаміка зміни урбаністичного образу Харкова в фотографіях» (24 квітня 2025 р.);

б) науковий гурток «Вітчизняна культура в європейському контексті» (керівник – проф.

О.О. Ніколаєнко) – «Релігійна культура Київської Русі» (жовтень 2025 р.);

в) науковий гурток «Правознавчі та суспільствознавчі студії» (доц. О.М. Солошенко) – «Українське козацтво: правові традиції та сучасність» (25 жовтня 2024 р.), «Право на освіту в Україні. Права і обов'язки учасників навчально-виховного процесу» (17 лютого 2025 р.), «Права громадян України у сфері захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій воєнного характеру (до Всесвітнього дня цивільної оборони)» (24 березня 2025 р.) та ін.;

г) студентський науковий семінар «Сходознавчі студії» (керівник – доц. Л.М. Ямпольська) – «Турецька Республіка від Ататюрка до Ердогана: через маркери демократії та авторитаризму» (6 листопада 2024 р.) і ін.

д) студентський дебатний клуб «Діалоги про ЄС» (керівники – доц. С.В. Мірошніченко; доц. Л.М. Ямпольська) – «Євроатлантизм – гарантія стабільності чи небезпека втрати національних цінностей?» (27 вересня 2024 р.), «Зелена економіка» ЄС для України: реальний шлях до сталого розвитку чи утопія сьогодення?» (13 травня 2025 року);

е) науковий гурток «Вчитель географії від А до Я» (керівник – доц. Т.С. Коптева) – «Аналіз світових екологічних проблем та їх відображення в шкільному курсі географії» (12 травня 2025 р.).

Тематичне наповнення засідань студентських наукових гуртків спрямоване на професійний розвиток та виховання майбутніх фахівців. Воно формується таким чином, аби сприяти становленню цілісної особистості, прищеплюючи здобувачам вищої освіти морально-етичні цінності, розширюючи їхні культурні горизонти та закладаючи основи наукового світогляду.

Проведені засідання наукових гуртків у 2024/2025 навчальному році яскраво демонструють цю мету, фокусуючись на важливих історичних, політичних, соціальних та культурних питаннях, як от «Тема Голокосту в художньому кіно» (науковий гурток з етнічної історії, керівник – доц. О.С. Гончарова, 31 жовтня 2024 р.), «Історія кримськотатарського народу (приурочено до дня кримського спротиву російській окупації)» (Науковий гурток з етнічної історії, керівник – доц. О.С. Гончарова; Історіографічний гурток, керівник – проф. О.М. Богдашина, 24 лютого 2025 р.); «Зруйнована й понівечена війною культура: перспективи розвитку» (науковий гурток «Вітчизняна культура в європейському контексті», керівник – проф. О.О. Ніколаєнко, квітень 2025 р.). Звернення до подібної тематики сприяє тому, що наукові гуртки перетворюються на потужний інструмент неформальної освіти, який не лише поглиблює фахові знання, але також виховує відповідальних, культурно обізнаних та морально зрілих громадян, здатних критично оцінювати складні виклики сучасності.

Цьому також сприяє тематика студентських наукових гуртків у галузі права, які відіграють важливу роль у формуванні правосвідомості, загального інтелектуального і культурного кругозору здобувачів освіти. Зокрема, в межах роботи гуртка «Конституційне і міжнародне право» (керівник – проф. В.В. Марченко) у 2024/2025 н.р. було обговорено такі теми: «Конституційні права людини і громадянина», «Національна правова система як відображення правової ідеології держави», «Міжнародно-

правові питання визначення агресії», «Особливості міжнародно-правової відповідальності (щодо агресії РФ проти України)» тощо. Засідання гуртка з кримінального процесу «Шлях до правосуддя» були присвячені актуальним питанням кримінального процесу (процесуальному статусу прокурора, поняттю «обґрунтована підозра», стандартам доказування). Члени Гуртка з кримінально-правових дисциплін (керівник – доц. М.Г. Корабель) детально пропрацьовували питання «Злочинність військово-службовців як соціально-кримінологічна детермінанта національної безпеки України», «Запобігання злочинності неповнолітніх: деякі аспекти», «Щодо проблеми кримінальної відповідальності за готування до кримінального правопорушення: межі карності та доцільність криміналізації» тощо. На засіданнях Гуртка з трудового права (керівник – проф. О.О. Коваленко) було обговорено окремі питання правового регулювання праці одиноких матерів, правового регулювання праці вагітних жінок, суміщення і сумісництва, правового регулювання праці неповнолітніх тощо.

Важливу роль у професійному розвитку здобувачів освіти відіграє також студентський науковий гурток «Вчитель географії від А до Я» (керівник – доц. Т.С. Коптева). Під час його засідань розглядалася низка актуальних питань методики викладання географії – «Основи картографії: методи та прийоми роботи з картами» (07 жовтня 2024 р.), «Організація позакласної роботи: підготовка вікторин, конкурсів, проєктів» (04 листопада 2024 р.), «Використання віртуальних екскурсій у навчанні географії» (19 лютого 2025 р.) тощо. Діяльність цього гуртка сприяє формуванню вчителя-новатора, який володіє не лише ґрунтовними знаннями, але й сучасним методичним інструментарієм.

Окрім традиційного обговорення актуальних наукових проблем, засідання студентських наукових гуртків і семінарів передбачають й інші формати проведення. Зокрема, це зустрічі з провідними вченими, вчителями-практиками та досвідченими юристами; виконання групових чи індивідуальних проєктів та звітування за їх результатами; екскурсії на виробництво, в т.ч. з метою вивчення досвіду роботи органів державного управління, органів місцевого самоврядування (гурток «Конституційне і міжнародне право»); розв'язання реальних кримінально-процесуальних кейсів, складання проєктів процесуальних документів (протоколів, ухвал, клопотань тощо); здійснення юридичної експертизи документів із виявленням помилок (гурток з кримінального процесу «Шлях до правосуддя»).

Діяльність студентських наукових гуртків та семінарів на факультеті не обмежується обговоренням актуальних тем. Вона є ефективним майданчиком для практичної наукової роботи: учасники активно генерують власні дослідницькі проєкти, які згодом стають основою для їх успішної участі у всеукраїнських конкурсах і олімпіадах. Така системна підготовка забезпечує високий рівень конкурентоспроможності майбутніх фахівців і формує їхнє портфоліо досягнень. Зокрема, учасницею Всеукраїнського молодіжного конкурсу «Юридична освіта майбутнього» стала Поліна Жулій (тема роботи: «Чи готує юридична освіта справжніх фахівців: що потрібно змінити вже сьогодні?»). У Всеукраїнській студентській дистанційній олімпіаді з дисципліни

«Конституційне право України», присвяченій 125-й річниці з дня заснування Національного університету «Запорізька політехніка» (23-24 квітня 2025 р.), взяли участь члени гуртка «Конституційне і міжнародне право» Поліна Жулій і Єлизавета Настаченко. При цьому перша з них отримала Диплом III ступеню.

Водночас студентські наукові гуртки і семінари виступають невід'ємним складником освітнього процесу, що забезпечує якісну та комплексну фахову підготовку здобувачів освіти. Діяльність гуртків, форми їх проведення та конкретні результати (наукові дослідження, презентації, конкурсні роботи) безпосередньо корелюють із програмними компетентностями (ПК) та програмними результатами навчання (ПРН), визначеними освітніми програмами. У такий спосіб гурткова робота стає потужним інструментом практичного формування та підтвердження тих загальних і спеціальних компетентностей, яких здобувачі набувають за освітніми програмами факультету історії та права.

Розглянемо цей зв'язок на прикладі ОП «Історія в закладах освіти» зі спеціальності 014.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта). Участь здобувачів у роботі гуртків розвиває їх здатність до поглиблення знань і розуміння предметної області та професійної діяльності, ведення аргументованої дискусії (СК 1); обґрунтовувати, планувати та виконувати науковий або творчий проєкт (у тому числі кваліфікаційну роботу), аналізувати й узагальнювати його результати, готувати та оприлюднювати доповіді, презентації за результатами дослідницької діяльності (СК 8). Участь в обговоренні суспільно-значущих питань минулого і сьогодення сприяє формуванню в студентів національної і громадянської ідентичності, поширює і популяризує знання з національної історії, етнополітики в незалежній Україні, привчає моделювати свою поведінку на засадах громадянської зрілості та діяльнісного підходу, самостійно приймати рішення, виходячи з цінностей громадянського суспільства (СК 9). Підготовка учасниками гуртків наукових робіт (з метою їх подальшої публікації і/або подання для участі у всеукраїнських конкурсах) забезпечує обізнаність із закономірностями наукового, соціального і професійного мислення, оволодіння комплексним, інтеграційним, історичним, динамічним, ситуаційним, системним підходами до наукового аналізу, послуговуючись методами історичного дослідження (СК12); формує вміння визначати та застосовувати теоретичні поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів, використовувати комплекс наукових дефініцій для вирішення науково-практичних завдань при викладанні предметів громадянської та історичної освітньої галузі (СК13); розвиває здатність критично оцінювати результати наукових досліджень, висувати гіпотези, вибудовувати моделі процесів і явищ української та всесвітньої історії (СК15) тощо [18].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Подальших досліджень потребують питання залученості студентів до. Отже, студентські наукові гуртки, семінари та дебатний клуб факультету історії і права є потужним, багатофункціональним і невід'ємним складником освітнього процесу, науково-дослідницької та позааудиторної діяльності, що забезпечує не лише

поглиблену фахову, але й всебічну особистісну підготовку здобувачів освіти.

Діяльність студентських наукових гуртків і семінарів слугує дієвим механізмом:

- практичної реалізації програмних компетентностей (ПК) та результатів навчання (ПРН): різноманітні форми роботи, від розв'язання юридичних кейсів до обговорення історичних міфів, безпосередньо формують у студентів критичне мислення, дослідницькі, ораторські та аналітичні здібності, що є необхідною умовою для отримання кваліфікації за освітніми програмами;

- генерування наукових ідей: гуртки є дієвим стартовим майданчиком, де студентські доповіді трансформуються у конкурентоспроможні наукові роботи, статті та тези. Це підтверджується систематичною участю здобувачів у всеукраїнських і міжнародних конференціях, олімпіадах та їх публікаціями у фахових виданнях, що створює міцне портфоліо випускників, підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці.

- формування цілісної особистості та світогляду: актуальна тематика засідань (зокрема, Голокост, трагічні сторінки історії кримськотатарського народу, європейська інтеграція) сприяє вихованню морально-етичних цінностей, національної свідомості та громадянської ідентичності, підготовці відповідальних та морально зрілих громадян, здатних відповідати на складні виклики сучасності.

Мережа студентських наукових гуртків і семінарів факультету історії і права не лише поглиблює спеціалізовані знання, але й гарантує успішний перехід здобувачів від навчальної теорії до продуктивної науково-дослідницької та висококваліфікованої професійної діяльності.

Подальших досліджень потребують питання залученості студентів до науково-дослідницької діяльності через дотримання принципів відкритої науки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дем'яненко І. І. Підготовка майбутніх фахівців до науково-дослідної діяльності у вищому навчальному закладі. *Проблеми освіти*. 2005. № 41. С. 48–53.
2. Довгань Л. М. Педагогічні умови формування дослідницької компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2011. 220 с.
3. Зайцев Н. І. Дослідницька робота студентів як засіб формування історичної свідомості. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2013. № 4. С. 134–139.
4. Задихайло О. А., Жулій П. В. Проблеми кваліфікації адміністративного проступку в процесі розгляду справи про адміністративне правопорушення. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Право»*. 2024. Випуск 40. С. 72–77.
5. Задихайло О. А., Настаченко Є. О. Особливості притягнення до адміністративної відповідальності неповнолітніх. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Право»*. 2024. Випуск 40. С. 78–86. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/law/article/view/16306>
6. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
7. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19>
8. Коваленко С. М. Організація самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання. *Педагогіка і психологія*. 2010. № 4 (69). С. 136–143.

9. Конституція України. Режим доступу: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text>
10. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні: інноваційні аспекти. *Філософія освіти*. 2008. № 1–2. С. 4–15.
11. Курочка Н. І. Форми організації науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 12 (283). С. 177–183.
12. Ладиченко В. В. Організаційно-правове забезпечення науково-дослідної роботи студентів у сучасних умовах. *Право України*. 2018. № 3. С. 135–142.
13. Локшина О. Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021-2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 5-17.
14. Наукова діяльність кафедри всесвітньої історії. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedry-vsesvitnoyi-istoriyi>
15. Наукова діяльність кафедри історії України. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedry-istoriyi-ukrayiny>
16. Наукова діяльність кафедри суспільно-економічних дисциплін і географії. URL: <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/kafedra-econom-geografiyi/naukova-diyalnist>
17. Наукова діяльність кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedry-teoriyi-i-metodyky-vykladannya-suspilno-pravovykh-dyscyplin>
18. Освітня програма «Історія в закладах освіти». Другий (магістерський) рівень вищої освіти. Галузь знань – А Освіта. Спеціальність – А4.03 Середня освіта (Історія та громадянська освіта). Харків, 2025. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tm%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2025/Istoriya_v_zakladah_oshvitu.pdf
19. Положення про діяльність студентського наукового гуртка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pro_diyalnist_naykovogo_gyrtka.pdf
20. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с.
21. Слюсаренко В. В. Розвиток дослідницької культури майбутніх педагогів в умовах інноваційного освітнього середовища. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. Вип. 12. С. 121–128.
22. Статут Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (нова редакція). URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/STATUT%202025.pdf
23. ФБ сторінка СНТ факультету історії і права. URL: <https://www.facebook.com/groups/273462361205997>
24. ФБ сторінка факультету історії і права. URL: <https://www.facebook.com/groups/5278599615588908>
25. Штефан М. А. Організація науково-дослідної роботи студентів. Київ: КНТЕУ, 2004. 138 с.
26. Kuzminska O., Mazorchuk M., Morze N., Pavlenko V., Prokhorov A. Study of Digital Competence of the Students and Teachers in Ukraine. *International Conference on Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications*. 2018. Pp. 148-169.
- REFERENCES**
1. Demianenko, I. I. (2005). Pidhotovka maibutnix fakhivtsiv do naukovu-doslidnoi diialnosti u vysshchomu navchalnomu zakladi [Preparing future specialists for research activities in a higher educational institution]. *Problemy osvity*. № 41. S. 48–53. [in Ukrainian]
2. Dovhan, L. M. (2011). Pedahohichni umovy formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv vyshchykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 [Pedagogical conditions for the formation of research competence of students of higher technical educational institutions: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.04]. Kryvyi Rih. 220 s. [in Ukrainian]
3. Zaitsev, N. I. (2013). Doslidnytska robota studentiv yak zasib formuvannia istorychnoi svidomosti. [Student research work as a means of forming historical consciousness]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*. № 4. S. 134–139. [in Ukrainian]
4. Zadykhailo, O. A., Zhulii, P. V. (2024). Problemy kvalifikatsii administratyvnoho prostupku v protsesi rozghliadu spravy pro administratyvne pravoporushennia [Problems of qualification of administrative offense in the process of considering a case on an administrative offense]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody «Pravo»*. Vypusk 40. S. 72–77. [in Ukrainian]
5. Zadykhailo, O. A., Nastachenko, Ye. O. (2024). Osoblyvosti prytyahennia do administratyvnoi vidpovidalnosti nepovnolitnikh [Peculiarities of bringing minors to administrative responsibility]. *Zbirnyk naukovykh prats Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody «Pravo»*. Vypusk 40. S. 78–86. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/law/article/view/16306> [in Ukrainian]
6. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» [Law of Ukraine "On Higher Education"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]
7. Zakon Ukrainy «Pro naukovu i naukovu-tekhnichnu diialnist» [Law of Ukraine "On Scientific and Scientific-Technical Activities"]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> [in Ukrainian]
8. Kovalenko, S. M. (2020). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia [Organization of independent work of students in the context of a credit-modular system of education]. *Pedahohika i psykholohiia*. 2010. № 4 (69). S. 136–143. [in Ukrainian]
9. Konstytutsiia Ukrainy [Constitution of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> [in Ukrainian]
10. Kremen, V. H. (2008). Osvita i nauka v Ukraini: innovatsiini aspekty [Education and science in Ukraine: innovative aspects]. *Filosofia osvity*. № 1–2. S. 4–15. [in Ukrainian]
11. Kurochka, N. I. (2014). Formy orhanizatsii naukovu-doslidnoi roboty studentiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Forms of organizing students' research work in higher education institutions]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. № 12 (283). S. 177–183. [in Ukrainian]
12. Ladiychenko, V. V. (2018). Orhanizatsiino-pravove zabezpechennia naukovu-doslidnoi roboty studentiv u suchasnykh umovakh [Organizational and legal support for students' research work in modern conditions]. *Pravo Ukrainy*. № 3. S. 135–142. [in Ukrainian]
13. Lokshyna, O. (2022). Stratehiia yevropeiskoho spivrobitnytstva u haluzi osvity i navchannia u 2021-2030 rr. yak yevrointehratsiinyi oriientyr dlia ukrainskoi osvity. [Strategy for European Cooperation in Education and Training for 2021-2030 as a European integration benchmark for Ukrainian education]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 4. S. 5–17. [in Ukrainian]
14. Naukova diialnist kafedry vsesvitnoi istorii [Scientific activities of the Department of World History]. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedry-vsesvitnoyi-istoriyi> [in Ukrainian]
15. Naukova diialnist kafedry istorii Ukrainy [Scientific activities of the Department of World History]. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedry-istoriyi-ukrayiny> [in Ukrainian]
16. Naukova diialnist kafedry suspilno-ekonomichnykh dysyplin i heohrafi [Scientific activities of the Department of Socio-Economic Disciplines and Geography]. URL: <https://sites.google.com/hnpu.edu.ua/kafedra-econom-geografiyi/naukova-diyalnist> [in Ukrainian]
17. Naukova diialnist kafedry teorii i metodyky vykladannia suspilno-pravovykh dysyplin [Scientific activities of the Department of Theory and Methods of Teaching Social Sciences]. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedry-teoriyi-i-metodyky-vykladannya-suspilno-pravovykh-dyscyplin> [in Ukrainian]

and Legal Disciplines]. URL: <http://hnpu.edu.ua/uk/division/naukova-diyalnist-kafedryteoriyi-i-metodyky-vykladannya-suspilno-pravovyh-dyscyplin> [in Ukrainian]

18.Osvitnia prohrama «Istoriia v zakladakh osvity». Druhyi (mahisterskyi) riven vyshchoi osvity. Haluz znan – A Osvita. Spetsialnist – A4.03 Srednia osvita (Istoriia ta hromadianska osvita) [Educational program "History in educational institutions". Second (master's) level of higher education. Field of knowledge – A Education. Specialty – A4.03 Secondary education (History and civic education)]. (2025). Kharkiv. URL: http://smc.hnpu.edu.ua/files/Osv%D1%96tn%D1%96_programi/Osvitni_programu_magistr/2025/Istoriya_v_zakladakh_osvitu.pdf [in Ukrainian]

19.Polozhennia pro diialnist studentskoho naukovo hurcha Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody [Regulations on the activities of the student scientific circle of the Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda]. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Pro_diyalnist_naykovogo_gyrta.pdf [in Ukrainian]

20.Sysoieva, S.O. (2008). Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu [Education and personality in the post-industrial world]. Khmelnytskyi: KhHPA. 324 s. [in Ukrainian]

21.Sliusarenko, V. V. (2018). Rozvytok doslidnytskoi kultury maibutnikh pedahohiv v umovakh innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha [Development of research culture of future teachers in an innovative educational environment]. Teoriia i metodyka profesiinoi osvity. Vyp. 12. S. 121–128. [in Ukrainian]

22.Statut Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody (nova redaktsiia) [Statute of the Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda (new edition)]. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/STATUT%202025.pdf [in Ukrainian]

23.FB storinka SNT fakultetu istorii i prava [FB page of the Faculty of History and Law of the State Technical University]. URL: <https://www.facebook.com/groups/273462361205997> [in Ukrainian]

24.FB storinka fakultetu istorii i prava [FB page of the Faculty of History and Law]. URL: <https://www.facebook.com/groups/5278599615588908> [in Ukrainian]

25.Shtefan, M. A. (2004). Orhanizatsiia naukovo-doslidnoi roboty studentiv [Organization of students' research work]. Kyiv: KNTU. 138 s. [in Ukrainian]

26. Kuzminska, O., Mazorchuk, M., Morze, N., Pavlenko, V., Prokhorov, A. (2018). Study of Digital Competence of the

Students and Teachers in Ukraine. International Conference on Information and Communication Technologies in Education, Research, and Industrial Applications. Pp. 148–169. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

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

Наукові інтереси: розвиток системи освіти в Україні та провідних країнах світу, інноваційні технології навчання і виховання у вищій школі, формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти.

СЕРЯКОВ Сергій – кандидат історичних наук, доцент, координатор грантових проєктів, координатор з наукової роботи факультету історії і права, доцент кафедри всесвітньої історії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Наукові інтереси: ранньомодерна історія Польщі та України, історія освіти, історія польської історіографії, історія польської діаспори на Слобожанщині.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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

Scientific interests: Development of the education system in Ukraine and the world's leading countries, innovative teaching and upbringing technologies in higher education, formation of research competence in higher education students.

SERYAKOV Sergiy – PhD in History, Docent, Grant Coordinator in H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Deputy Dean for Scientific Work of the Faculty of History and Law, Associate Professor in Department of World History H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: Early Modern History of Poland and Ukraine, History of Education, History of Polish historiography, History of Polish diaspora in Slobozhanshchyna.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 13.03.2026 р.

УДК 378.147:744.9:004.928(477:510)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-297-303

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИЗАЙНЕРІВ АНІМАЦІЇ: ДОСВІД ВИЩОЇ ШКОЛИ КНР ТА УКРАЇНИ

У статті здійснено ґрунтовний порівняльний аналіз інноваційних підходів до формування професійної компетентності дизайнерів анімації в закладах вищої освіти України та Китайської Народної Республіки. Розкрито сутність проєктувальної компетентності як складного інтегративного утворення, що поєднує в собі художньо-естетичний базис, технологічну грамотність та готовність до інноваційної діяльності в динамічному медіасередовищі.

У роботі деталізовано специфіку китайської моделі підготовки, яка базується на принципах гнучкої тривалості навчання та глибокої інтеграції академічного процесу з виробничими циклами провідних анімаційних студій. Особливу увагу приділено аналізу моделі «3+1» та впровадженню концепції «подвійного режиму навчання», що дозволяє студентам КНР опановувати високотехнологічні інструменти (3D-фрактальну генерацію, хмарний рендеринг, штучний інтелект) у межах реальних індустріальних кейсів.

Водночас висвітлено особливості української вищої школи, де пріоритетним залишається розвиток унікального авторського стилю на фундаменті класичної академічної художньої освіти. Доведено, що впровадження анімації в українських ЗВО має

виражений проєктно-орієнтований характер, спрямований на формування візуальної культури та креативного мислення здобувачів. Обґрунтовано роль міждисциплінарних зв'язків та інтерактивних форм навчання у підвищенні ефективності фахової підготовки.

Шляхом компаративного аналізу виявлено спільні проблеми обох систем, зокрема інерційність методичного забезпечення та дефіцит актуальних навчальних ресурсів, що не встигають за оновленням програмного інструментарію. Автор пропонує шляхи адаптації кращого зарубіжного досвіду, зокрема створення індустріальних технопарків на базі університетів та розробку спільних освітніх програм, що дозволить інтегрувати технологічну потужність Китаю з творчим потенціалом України. Доведено, що синергія цих підходів є запорукою підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до продуктивної самореалізації на глобальному ринку анімаційного дизайну.

Ключові слова: дизайн анімації, заклади вищої освіти, Україна, КНР, інноваційні підходи, креативні індустрії, цифрові технології, порівняльний аналіз, професійна підготовка, медіадизайн.

POTARCHUK Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Theory and Methodology
of Preschool and Special Education
of Vasyl Stefanyk Karpattia National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1680-6976>
e-mail: tatvolod@ukr.net

INNOVATIVE APPROACHES TO FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF ANIMATION DESIGNERS: THE EXPERIENCE OF HIGHER EDUCATION IN CHINA AND UKRAINE

The article presents a thorough comparative analysis of innovative approaches to the formation of professional competence of animation designers in higher education institutions of Ukraine and the People's Republic of China. The essence of design competence is revealed as a complex integrative formation that combines an artistic and aesthetic basis, technological literacy and readiness for innovative activity in a dynamic media environment.

The paper details the specifics of the Chinese training model, which is based on the principles of flexible duration of training and deep integration of the academic process with the production cycles of leading animation studios. Particular attention is paid to the analysis of the "3+1" model and the implementation of the concept of "dual learning mode", which allows Chinese students to master high-tech tools (3D fractal generation, cloud rendering, artificial intelligence) within real industrial cases.

At the same time, the peculiarities of Ukrainian higher education are highlighted, where the development of a unique author's style on the foundation of classical academic art education remains a priority. It is proven that the introduction of animation in Ukrainian higher education institutions has a pronounced project-oriented nature, aimed at forming visual culture and creative thinking of applicants. The role of interdisciplinary connections and interactive forms of learning in increasing the effectiveness of professional training is substantiated.

Through comparative analysis, common problems of both systems were identified, in particular, the inertia of methodological support and the shortage of relevant educational resources that do not keep up with the update of software tools. The author suggests ways to adapt the best foreign experience, in particular, the creation of industrial technology parks based on universities and the development of joint educational programs, which will allow integrating the technological power of China with the creative potential of Ukraine. It is proven that the synergy of these approaches is the key to training competitive specialists capable of productive self-realization in the global animation design market.

Key words: animation design, higher education institutions, Ukraine, China, innovative approaches, creative industries, digital technologies, comparative analysis, professional training, media design.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність обраної теми підкріплена необхідністю системної модернізації змісту навчання в контексті глобальної цифровізації мистецької освіти. Формування професійної компетентності майбутнього дизайнера анімації сьогодні виходить за межі суто технічного опанування програмних продуктів; воно передбачає розвиток здатності до стратегічного мислення, інтеграцію традиційних художніх методів із новітніми інструментами штучного інтелекту та віртуальної реальності. У цьому розрізі порівняльне вивчення досвіду Китайської Народної Республіки, яка демонструє зразкові темпи впровадження високотехнологічних рішень в освітній процес, та України, що володіє потужним класичним фундаментом і креативним кадровим потенціалом, дозволяє ідентифікувати найбільш дієві інноваційні підходи. Виявлення цих механізмів є критично важливим для створення гнучких освітніх моделей, здатних забезпечити високу конкурентоспроможність випускників на світовому ринку анімаційної індустрії.

Сучасний етап розвитку глобального соціокультурного простору характеризується стрімкою експансією креативних індустрій, де анімаційний дизайн посідає одну з ключових позицій. Запит на

якісну професійну підготовку фахівців цієї галузі в закладах вищої освіти України та Китайської Народної Республіки постає як нагальна відповідь на виклики цифрової трансформації. Оскільки анімація як окремий освітній напрям є порівняно молодого дисципліною для обох держав, виникає об'єктивна потреба у глибокому теоретичному обґрунтуванні її структури, методичного інструментарію та організаційних засад функціонування.

Професійне становлення майбутніх дизайнерів анімації має відбуватися в тісній кореляції з трансформаційними процесами у суспільстві. Сьогодні анімаційний продукт виходить за межі суто розважального контенту; він інтегрує в собі унікальні авторські концепції, етнокультурні коди, філософські сенси та високий інтелектуальний потенціал розробників. У такий спосіб анімація виконує важливу гуманістичну місію – вона формує естетичні ідеали молоді, стимулює розвиток абстрактного мислення та креативності, а також допомагає особистості адаптуватися до щільного інформаційного середовища.

Крім того, анімаційний дизайн виступає дієвим механізмом візуальної комунікації, що об'єднує соціальні запити з інноваційними медіа-технологіями. Для здобувачів освіти опанування цього фаху відкриває широкі горизонти для творчого самовираження та

реалізації підприємницького потенціалу, що є важливим для економічного розвитку обох країн.

У контексті окресленої проблематики особливого наукового значення набуває порівняльне дослідження систем підготовки дизайнерів анімації в Україні та КНР. Такий підхід дозволяє не лише виокремити специфічні національні особливості освітніх моделей, а й знайти спільні точки дотику в питаннях формування фахових компетентностей. Дослідження досвіду Китаю, який демонструє вражаючі темпи технологічного прогресу в анімації, у поєднанні з українськими традиціями академічної художньої школи та креативним пошуком, створює підґрунтя для розробки перспективних освітніх стратегій.

Вивчення міжнародного досвіду дає змогу виявити найбільш ефективні педагогічні практики, адаптувати їх до вимог глобального ринку праці та окреслити шляхи модернізації змісту навчання. Це сприятиме виведенню професійної підготовки аніматорів на якісно новий рівень, що відповідатиме світовим стандартам якості та запитам сучасного високотехнологічного суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки дизайнерів анімації характеризується багатоаспектністю наукових підходів, що зумовлено специфікою інтеграції мистецтва, технологій та економіки креативних індустрій. Сучасний науковий дискурс у Китаї та Україні демонструє відмінні, проте взаємодоповнювальні вектори осмислення цієї проблеми. У науковому просторі Китайської Народної Республіки домінує прагматико-технологічний підхід, де основна увага фокусується на цифровізації освітнього процесу та його відповідності запитам ринку нових медіа.

Китайські дослідники, зокрема Чен Лі та Дай Чжен, акцентують увагу на критичному розриві між академічною теоретизацією навчання та реальними виробничими вимогами анімаційних студій. У їхніх розвідках наголошується, що недостатня кількість практикоорієнтованих годин та слабка залученість студентів до реальних індустріальних проєктів гальмує процес професійної самореалізації майбутніх фахівців. Лі Дунцян та Лі Цзіньмін розвивають цю думку, вказуючи на необхідність динамічного оновлення змісту освітніх програм, які б оперативного реагували на появу нових інструментів візуалізації. Особливий інтерес становлять праці Дай Чжен, де обґрунтовується доцільність впровадження підприємницької складової у підготовку дизайнерів, що корелює з концепцією «подвійного режиму навчання» та участю молоді у міжнародних професійних конкурсах.

Українська наукова школа розглядає підготовку дизайнерів анімації крізь призму цілісного формування професійної компетентності, де художньо-творче мислення поєднується з інноваційними методами візуальної комунікації. Фундаментальні засади дизайну та роль академічних дисциплін у становленні творчої особистості досліджували С. Алексєєва, І. Петрова, О. Бондаренко та О. Пасько. Вчені доводять, що стійкий фаховий рівень можливий лише за умови гармонізації класичної художньої освіти з опануванням сучасного програмного забезпечення.

Специфіку анімаційного та motion-дизайну як інструментів розвитку візуальної культури та

проєктної компетентності розкрито у працях вчених останніх років. Окремим перспективним напрямом, що викликає резонанс у професійному середовищі, є вивчення технологій фрактальної генерації та їхнього впливу на естетику мультимедійного простору. Дослідники аналізують, як занурення у 3D-фрактальні світи змінює емоційне сприйняття глядача та трансформує наратив сучасної кіноіндустрії й реклами.

Становлення та розвиток дизайн-освіти в Україні та світі, її історичні та теоретичні аспекти перебувають у полі зору таких вчених, у працях, яких (С. Алексєєвої, І. Петрової, Бондаренко О., Пасько О.) обґрунтовано теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої освіти, визначено структуру професійної компетентності дизайнера, роль академічних художніх дисциплін і проєктної діяльності у формуванні творчого потенціалу здобувачів освіти [1; 2; 10]. Дослідники наголошують на необхідності поєднання фундаментальної мистецької підготовки з опануванням сучасних цифрових інструментів і технологій візуальної комунікації. Їхні праці формують методологічну базу для аналізу специфіки підготовки фахівців у галузі дизайну, проте питання системної взаємодії ЗВО з бізнес-структурами креативного сектору та порівняльний аналіз міжнародних моделей підготовки аніматорів (зокрема України та КНР) залишаються розкритими лише частково.

Отже, актуальність дослідження зумовлена необхідністю подолання фрагментарності наявних підходів та обґрунтування цілісної моделі підготовки дизайнерів анімації, яка б інтегрувала кращий зарубіжний досвід із національними освітніми традиціями.

Метою статті є проведення порівняльної характеристики систем підготовки фахівців анімаційного дизайну в КНР та Україні для визначення стратегічних орієнтирів удосконалення вітчизняної вищої школи в умовах глобального ринку креативних індустрій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Система професійної підготовки дизайнерів анімації у закладах вищої освіти Китайської Народної Республіки характеризується гнучкістю часових рамок та вираженою практикоорієнтованістю. Стандартний бакалаврський цикл триває чотири роки, проте освітня політика КНР передбачає можливість пролонгації навчання до шести років, а для студентів, які інтегрують академічний процес із розбудовою власних стартапів у сфері креативних індустрій – до восьми років. Така детермінація термінів навчання дозволяє здобувачам ефективно поєднувати теоретичний базис із реалізацією підприємницького потенціалу.

Основоположною для китайської вищої школи є модель «3+1», яка реалізує принципи персоналізації та занурення у професійне середовище. Протягом перших трьох курсів домінує фундаментальна підготовка, що охоплює вивчення академічного рисунку, теорії кольору, пластичної анатомії, а також опанування складного інструментарію 2D- та 3D-моделювання. Заключний рік навчання повністю присвячується інтенсифікації фахових навичок. Особливістю є поетапне дипломне проєктування, що стартує ще в літній період перед випускним курсом, а завершується тривалою корпоративною практикою на базі провідних анімаційних студій. Це забезпечує

безперервність переходу від статусу студента до статусу затребуваного фахівця, здатного до командної роботи в умовах реального виробничого циклу.

У сучасному глобальному просторі, де візуальний контент стає домінуючим засобом комунікації та маркетингу, підготовка дизайнерів набуває ознак міждисциплінарності. В ході нашого дослідження було визначено пріоритетні інноваційні напрями підготовки майбутніх фахівців, що інтегрують анімаційну графіку та мультимедійні технології:

Сучасна освіта дизайнера анімації в КНР та Україні все частіше включає алгоритми генеративного мистецтва. Це дозволяє оптимізувати процеси створення фазових рухів, розробки текстур та фонових зображень, що значно прискорює препродакшн і дозволяє студенту зосередитися на концептуальній складовій проєкту.

Використання математичних алгоритмів для створення складних візуальних світів трансформує естетику мультимедійного простору. Навчання роботі з фрактальною графікою розвиває у студентів здатність до створення нелінійних наративів та імерсивних середовищ, що є критично важливим для кіноіндустрії та VR-технологій.

Освітній процес вибудовується навколо реальних кейсів від стейкхолдерів. Студенти залучаються до розробки рекламних кампаній, освітніх застосунків або ігрових інтерфейсів, де анімація виступає не просто декоративним елементом, а функціональним інструментом взаємодії з користувачем.

Важливим вектором є вивчення впливу анімації на психоемоційний стан глядача. Майбутні дизайнери анімації вчаться використовувати колір, ритм і динаміку руху як засоби маніпуляції увагою та формування певного емоційного відгуку, що підвищує соціальну та маркетингову ефективність їхньої роботи.

Сучасна анімація вимагає від фахівця навичок сценариста та режисера. Інноваційні підходи передбачають поєднання занять з акторської майстерності (для кращого розуміння пластики персонажа) із вивченням закономірностей цифрового сторітелінгу, що забезпечує цілісність візуального оповідання.

Порівняльний аналіз показує, що якщо в КНР акцент робиться на технологічній масштабності та корпоративній інтеграції, то в Україні пріоритетним залишається розвиток унікального авторського стилю на основі класичної художньої освіти. Проте спільним для обох систем є перехід до моделі безперервної освіти, де професійна компетентність формується через постійне оновлення технологічного стеку та розвиток креативного мислення в умовах динамічних змін ринку [8].

Фундаментальною характеристикою підготовки дизайнерів анімації в Китайській Народній Республіці є модель «глибокої інтеграції освіти та виробництва» (產教融合 – chǎnjiào rónghé). Цей підхід передбачає, що представники бізнес-середовища виступають не просто консультантами, а активними суб'єктами освітнього процесу. Протягом навчального семестру впроваджуються спеціалізовані інтенсиви, зміст яких повністю диктується актуальними запитами ринку: від розробки персонажів для ігрових А-проєктів до створення складних візуальних ефектів (VFX) для кінематографа та телебачення [6; 7].

Особливої уваги заслуговує формат «спільного викладання» під час літніх термінів. У цей період

академічні лектори працюють у тандемі з провідними технічними директорами та арт-менеджерами анімаційних студій. Така синергія дозволяє студентам не лише опанувати інноваційний софт, а й адаптуватися до реальних виробничих ритмів, термінів (deadlines) та корпоративної етики [4]. Проте, попри значні успіхи, стрімка експансія нових медіаплатформ (TikTok, Bilibili, метавсесвітів) породжує низку системних суперечностей у системі вищої освіти КНР.

Головною проблемою залишається інерційність освітніх програм. Швидкість оновлення програмного забезпечення та появи нових технік рендерингу часто перевищує швидкість затвердження нових навчальних планів. Як зазначають дослідники, спостерігається дефіцит систематизованих методичних матеріалів, що базуються на актуальних кейсах [12]. Застарілі підручники не встигають за трансформацією наративних структур у цифровій анімації, що вимагає негайного впровадження міждисциплінарних ресурсів, які б поєднували програмування, психологію сприйняття та дизайн-мислення.

Для глибшого розуміння особливостей формування професійної компетентності дизайнерів анімації доцільно систематизувати спільні та відмінні риси освітніх моделей обох країн у формі порівняльної таблиці.

В Україні розвиток проєктувальної компетентності дизайнерів анімації має враховувати китайський досвід у частині створення індустріальних парків на базі університетів. Це дозволить розв'язати проблему браку практичного досвіду та застарілої матеріальної бази. Водночас інтеграція інноваційних підходів має базуватися на принципах «контекстного навчання», де кожне навчальне завдання має конкретне соціальне або комерційне спрямування [1].

Особливого значення набуває розвиток «soft skills» та міждисциплінарних навичок. Сучасний дизайнер анімації – це не лише художник, а й фахівець, який розуміє закономірності візуальної комунікації та психологічного впливу контенту. У цьому контексті використання 3D-фрактальної генерації стає не просто технічним прийомом, а інструментом створення нових естетичних наративів, що змінюють сприйняття глядача в мультимедійному просторі [3].

Формування інноваційної екосистеми підготовки фахівців вимагає впровадження хмарних технологій для спільної роботи над проєктами в реальному часі; створення відкритих репозитаріїв навчальних кейсів, що оновлюються щоквартально; розробку спільних українсько-китайських освітніх програм, що дозволить інтегрувати технологічну потужність КНР із творчою свободою української вищої школи.

Отже, можна стверджувати, що успішне формування професійної компетентності дизайнерів анімації можливе лише за умови логічного поєднання академічних традицій із гнучкими інноваційними підходами, де критерієм ефективності є готовність випускника до розв'язання складних завдань у динамічному середовищі креативних індустрій.

Впровадження анімації у вищу школу України та КНР розглядається не лише як підготовка вузько-профільних фахівців, а як створення мультидисциплінарного середовища для розвитку візуальної культури майбутніх дизайнерів. В обох країнах цей процес базується на інтеграції мистецьких традицій із

високотехнологічними цифровими інструментами, проте акценти суттєво різняться.

У Китайській Народній Республіці впровадження анімації підтримується на державному рівні як частина стратегії розвитку національних креативних індустрій. Як зазначає Чен Лі, китайська модель вищої освіти орієнтована на створення великих анімаційних баз при університетах, де студенти залучаються до реальних виробничих циклів [12]. Впровадження інновацій у КНР сьогодні фокусується на:

Хмарному рендерингу та Real-time технологіях: Використання рушіїв (наприклад, Unreal Engine) дозволяє студентам бачити результат маніпуляцій миттєво, що значно підвищує динаміку навчання [11].

Інтеграції 3D у препродакшн: Дослідження Дай Чжен підкреслюють, що використання неймереж для генерації фонів та концепт-арту стало невід'ємною частиною курсових проєктів у провідних академіях мистецтв Китаю [4].

3D-фрактальній генерації: Китайські вчені активно розглядають фрактальну анімацію як засіб створення складних імерсивних середовищ для метавесвітів, що вимагає від студента знань не лише з дизайну, а й з процедурного програмування [11; 12].

В Україні впровадження анімації у ЗВО має більш виражений камерний, авторський характер, де пріоритетом є розвиток унікального творчого стилю здобувача. Дослідники обґрунтовують, що українська школа базується на сильному академічному фундаменті, де анімація виступає логічним продовженням класичного рисунку та композиції [10, 13]. Як зазначають Колесник Н., Куниця Г., Погосьян Д., анімація сьогодні є критично важливою для формування проєктної компетентності дизайнерів, оскільки дозволяє працювати з динамічною типографікою та інтерфейсами [5].

Впровадження елементів гейм-дизайну в освітні програми художніх ЗВО дозволяє студентам опанувати принципи взаємодії користувача з візуальним об'єктом.

Бондаренко О. та Пасько О. наголошують на важливості колаборації між дизайнерами, програмістами та сценаристами для створення цілісного анімаційного нарративу [2].

Системний аналіз впровадження анімаційних технологій дозволяє виділити спільні проблеми, з якими стикаються обидві країни. Зокрема, Малініна І. та Штайнер Т. вказують на інерційність методичного забезпечення, яке не встигає за оновленням версій програмного забезпечення (Maya, Blender, Toon Boom) [9, 13]. Це зумовлює потребу в переході до «гнучких» навчальних планів, що базуються на мікромодулях та інтенсивах від практикуючих фахівців.

Аспект впровадження	Модель КНР (Технологічна)	Модель України (Художня)
Матеріальна база	Спеціалізовані технопарки при ЗВО	Студії медіа-дизайну та комп'ютерні класи
Методичний акцент	Масштабність, 3D-моделювання, 3D	Авторська концепція, 2D, Motion-design
Партнерство	Корпоративне стажування в мега-студіях	Співпраця з IT-сектором та дизайн-бюро

Впровадження анімації у ЗВО України та Китаю демонструє рух до єдиного цифрового стандарту, де професійна компетентність дизайнера визначається здатністю адаптувати свій творчий потенціал до швидкозмінних технологічних умов. Поєднання китайського досвіду в частині технологічної інфраструктури з українськими традиціями концептуального мистецтва може стати основою для створення інноваційних спільних освітніх програм.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений порівняльний аналіз інноваційних підходів до формування професійної компетентності дизайнерів анімації в закладах вищої освіти України та Китайської Народної Республіки дозволяє сформулювати низку концептуальних висновків:

Доведено, що підготовка сучасного дизайнера анімації перейшла від суто вузькоспеціалізованого технічного навчання до формування комплексної проєктної компетентності. В умовах цифрової трансформації професійна майстерність фахівця інтегрує в собі художню емпатію, технологічну грамотність (володіння 3D, VR/AR, 3D-фрактальною генерацією) та підприємницький потенціал. Досвід КНР демонструє успішну модель «глибокої інтеграції освіти та виробництва», де освітній процес синхронізований із ритмами медіаіндустрії. Водночас українська модель зберігає унікальний фокус на авторській ідентичності та фундаментальній художній підготовці, що є критично важливим для створення інтелектуально місткого анімаційного продукту.

Встановлено, що впровадження анімації у ЗВО обох країн дедалі більше базується на методах процедурного моделювання та використанні ігрових рушіїв для рендерингу в реальному часі. Використання 3D-фрактальної генерації в освітніх програмах визначено як один із найбільш перспективних напрямів, що дозволяє майбутнім дизайнерам трансформувати візуальний нарратив та створювати складні імерсивні середовища. Порівняльний аналіз підтвердив, що китайські ЗВО мають перевагу у швидкості впровадження апаратних інновацій, тоді як українські заклади демонструють вищу гнучкість у застосуванні концептуальних і міждисциплінарних підходів.

Дослідження засвідчило, що критичним чинником успіху є залучення стейкхолдерів до безпосереднього викладання та розробки навчальних планів. Модель «3+1» (КНР) та літні семестри корпоративного стажування є дієвими інструментами подолання розриву між академічними знаннями та практичними вимогами ринку. Для України перспективним є впровадження елементів дуальної освіти та створення спільних із бізнесом лабораторій анімації, що дозволить мінімізувати проблему застарілої матеріально-технічної бази.

Виявлено спільну для обох країн проблему – інерційність традиційних навчальних матеріалів. Швидке оновлення технологічного стеку вимагає переходу від статичних підручників до динамічних репозиторіїв кейсів, онлайн-платформ із мікромодулями та міждисциплінарних технологічних ресурсів. Регулярне оновлення змісту освітніх програм має базуватися на принципах прогнозування трендів креативних індустрій.

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на детальне вивчення психологічного впливу анімаційного контенту на глядача в контексті

формування емоційного інтелекту дизайнера. Важливим напрямом є також розробка спільних українсько-китайських освітніх проєктів, які б поєднували технологічну потужність східного партнера з креативно-філософським підходом вітчизняної школи.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що синергія технологічних інновацій КНР та художньо-методологічних традицій України створює надійний фундамент для виховання дизайнерів анімації нового покоління. Сформована проєктувальна компетентність виступає не лише гарантом працевлаштування випускника, а й чинником розвитку національних креативних економік у глобальному соціокультурному просторі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева С. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутніх дизайнерів в умовах розвитку креативних індустрій. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters : Collective monograph*. Riga, Latvia: "Baltija Publishing". 2021. pp. 1–16 (864 p.). URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/book/103>
2. Бондаренко О., Пасько О. Особливості підготовки майбутніх фахівців дизайну у закладах вищої освіти. *Мистецтвознавство. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. том 1. С. 58–63. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-10>
3. Вей Ву. Дослідження щодо розвитку талантів анімаційного дизайну в китайських університетах в контексті інновацій та підприємництва. *Дослідження в галузі мистецької освіти*. 2018. № 14. С. 25–27.
4. Дай Чжен (2022). Професійна підготовка майбутніх дизайнерів анімації у закладах вищої освіти КНР : дис. ... д-ра філософії : 015 – проф. освіта (за спеціалізаціями) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 281 с.
5. Колесник Н., Куниця Г., Погосьян Д. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну до використання візуального контенту мультимедійних технологій та анімаційної графіки. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 9 (37). DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9\(37\)-356-366](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-356-366) URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/download/15085/15155>
6. Лі Дунцін. Дослідження інноваційного напрямку моделі навчання талантів анімації коледжу в рамках підприємництва та інновацій. *Оцінка мистецтва*. 2018. № 7. С. 126–127.
7. Лі Цзіньмін. Практика викладання нової медіа-анімації та аналіз навчання талантів. *Дослідження мистецької освіти*. 2015. № 7. С. 122–123.
8. Маковецька Н. В. Організація підготовки майбутніх фахівців анімаційної діяльності у вищих навчальних закладах зарубіжних країн. *Збірник наукових праць "Педагогічні науки"*. Том 1 № 71 123–126. <https://ps.journal.k.spu.edu/index.php/ps/article/view/3581>
9. Малиніна І., Малиніна А. (2025). Фрактальна графіка та анімація як засіб розвитку креативного мислення. *Мистецтвознавство. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 93. том 2. С. 41–46. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/93-2-7>
10. Петрова І. В. (2017). Професійна підготовка майбутніх дизайнерів у системі вищої освіти України. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв*. 2017. № 6. С. 112–118.
11. Тонг Тін, Чень Сі. Доповідь про розвиток анімаційних талантів у китайських університетах. *Анімаційна освіта*. 2019. № 4. С. 89–93.
12. Чен Лі. (2014). Аналіз кореляційних факторів у виборі кар'єри анімаційних талантів під час розвитку кластерів культурної та креативної індустрії. *Розвиток людських ресурсів Китаю*. № 9. С. 29.

13. Штайнер Т., Лісогор А., Силенко Ю. Професійно-практична підготовка дизайнерів: формування креативного мислення та візуальної грамотності засобами мультимедійних технологій. *Молодь і ринок*. 2025. №1(233). С.163–167. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714>

REFERENZES

1. Aliksieieva, S. (2021). Suchasni pidkhody do profesiinoi pidhotovky maibutnikh dizaineriv v umovakh rozvytku kreatyvnykh industrii [Modern approaches to professional training of future designers in the conditions of creative industries development]. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing. S. 1–16. [in Riga]
2. Bondarenko, O., Pasko, O. (2023). Osoblyvosti pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv dyzainu u zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of training future design specialists in higher education institutions]. *Mystetstvoznavstvo. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 61(1). S. 58–63. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-10> [in Ukrainian]
3. Wei, Wu. (2018). Doslidzhennia shchodo rozvytku talantiv animatsiinoho dyzainu v kytaiskyykh universytetakh v konteksti innovatsii ta pidpriemnytstva [A study on the development of animation design talents in Chinese universities in the context of innovation and entrepreneurship]. *Doslidzhennia v haluzi mystetskoi osvity*. №14. S. 25–27 [in Ukrainian]
4. Dai, Zhen. (2022). Profesiina pidhotovka maibutnikh dyzaineriv animatsii u zakladakh vyshchoi osvity KNR [Professional training of future animation designers in higher education institutions of the PRC]. Doctor's thesis. Kharkiv: H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University [in Ukrainian]
5. Kolesnyk, N., Kunytsia, H., Pohosian D. (2024). Pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z dyzainu do vykorystannia vizualnogo kontentu multymediinykh tekhnolohii ta animatsiinoy hrafiky [Training future design specialists to use visual content of multimedia technologies and animation graphics]. *Nauka i tekhnika sohodni*. 9(37). P. 356–366. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9\(37\)-356-366](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-9(37)-356-366) [in Ukrainian]
6. Li, Dongqing. (2018). Doslidzhennia innovatsiinoho napriamku modeli navchannia talantiv animatsii koledzhu v ramkakh pidpriemnytstva ta innovatsii [Researching the innovative direction of the college animation talent training model within the framework of entrepreneurship and innovation]. *Otsinka mystetstva [Art appreciation]* №7. S. 126–127 [in Ukrainian]
7. Li, Jinming. (2015). Praktyka vykladannia novoi media-animatsii ta analiz navchannia talantiv [New Media Animation Teaching Practice and Talent Learning Analysis]. *Doslidzhennia mystetskoi osvity [Art education research]*. №7. S. 122–123 [in Ukrainian]
8. Makovetska, N. V. (2021). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv animatsiinoy diialnosti v umovakh rozvytku kreatyvnykh industrii (Professional training of animation specialists in the context of creative industries development). *Pedahohichni nauky (Pedagogical Sciences)*. №98. P. 87–94. [in Ukrainian]
9. Malinina, I., Malinina, A. (2025). Fraktalna hrafka ta animatsiia yak zasib rozvytku kreatyvnoho myslennia [Fractal graphics and animation as a means of developing creative thinking]. *Mystetstvoznavstvo. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk [Art Studies. Current Issues of Humanities]*. 93(2). S. 41–46. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/93-2-7> [in Ukrainian]
10. Petrova, I. V. (2016). Dyzaing-osvita v Ukraini: teoriia i praktyka [Design education in Ukraine: theory and practice]. Kyiv: Lira-K. [in Ukrainian]
11. Tong, Ting, & Chen, Xi. (2019). Dopovid pro rozvytok animatsiinyykh talantiv u kytaiskyykh universytetakh [A report on the development of animation talents in Chinese universities]. *Animatsiina osvita*. №4. S. 89–93 [in Ukrainian]

12.Chen, Li. (2014). Analiz koreliatsiinykh faktoriv u vybori kariery animatsiinykh talantiv pid chas rozvytku klasteriv kulturnoi ta kreatyvnoi industrii [Analysis of correlational factors in the career choice of animation talents during the development of cultural and creative industry clusters]. Rozvytok liudskykh resursiv Kytaiu. №9. 29 s. [in Ukrainian]

13.Shteiner, T., Lisohor, A., Sylenko, Yu. (2025). Profesiino-praktychna pidhotovka dyzaineriv: formuvannia kreatyvnoho myslennia ta vizualnoi hramotnosti zasobamy multymediinykh tekhnolohii [Professional and practical training of designers: formation of creative thinking and visual literacy by means of multimedia technologies]. Molod i rynok. 1(233). S. 163–167. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.322714> [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: інноваційні підходи до формування професійної компетентності дизайнерів анімації: досвід вищої школи КНР та України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

POTAPCHUK Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Special Education, of Vasyl Stefanyk Karpattia National University.

Scientific interests: innovative approaches to forming the professional competence of animation designers: the experience of higher education in China and Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 378.147:51:001

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-303-306

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ОКОЛЬНИЧА Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач 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

РОЛЬ І МІСЦЕ КУРСУ «ОСНОВИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ» У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовано значення навчального курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті». у процесі формування методологічної компетентності майбутніх спеціальних педагогів як важливої складової їх професійної компетентності.

Авторами сформульовано мету курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті»: опанування студентами системи знань з науково-педагогічного дослідження, поглиблення уявлень про його методологічні основи; формування у них знання щодо видів, принципів організації та методів здійснення науково-педагогічного дослідження в спеціальній освіті; розвиток інтересу до науково-педагогічних проблем у сфері освіти та спеціальної освіти, формування умінь аналізувати, інтерпретувати науково-педагогічні явища, причинно-наслідкові зв'язки між ними на основі узагальнення і систематизації знань з освітніх наук; розвиток умінь здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло доносити власні міркування; удосконалення дослідницьких умінь, які дозволять досягти високого рівня самоорганізації професійної діяльності.

Завдання курсу: актуалізувати систему знань студентів про науково-педагогічне дослідження, його різновиди, структуру та методи; поглибити знання студентів про методологічні основи педагогічного дослідження; удосконалити вміння й навички студентів з організації науково-педагогічного дослідження; збагатити знання студентів про можливі шляхи вдосконалення дослідницьких умінь.

У публікації розкрито зміст професійної компетентності, а також методологічної компетентності майбутнього вчителя, у структурі якої виділено методологічні знання і вміння, які розглядаються як сукупність інтелектуальних інструментальних засобів, які забезпечують сприйняття нової інформації, осмислення, розуміння і вбудову її в суб'єктивну модель знань конкретної особи, вони визначають основу пізнавальної активності майбутнього фахівця.

Автори статті приходять до висновку, що у ході вивчення курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті», у майбутніх спеціальних педагогів формується методологічна компетентність, яка є важливою складовою їх професійної компетентності

Ключові слова: професійна компетентність, методологічна компетентність, методологічні знання і вміння, майбутній спеціальний педагог, навчальний курс «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті».

OKOLNYCHA Tetiana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
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

THE ROLE AND PLACE OF THE COURSE «FUNDAMENTALS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCH IN SPECIAL EDUCATION» IN THE PROCESS OF FORMING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A FUTURE SPECIAL EDUCATION TEACHER

The article substantiates the significance of the academic course «Fundamentals of Scientific and Pedagogical Research in Special Education» in the process of developing the methodological competence of future special education teachers as an important component of their professional competence.

The authors formulated the goal of the course «Fundamentals of Scientific and Pedagogical Research in Special Education» as follows: to enable students to master a system of knowledge in scientific and pedagogical research, to deepen their understanding of its methodological foundations; to form their knowledge of the types, principles of organization, and methods of conducting scientific and pedagogical research in special education; to develop an interest in scientific and pedagogical issues in the field of education and special education; to cultivate the ability to analyze and interpret scientific and pedagogical phenomena and the cause-and-effect relationships between them based on the generalization and systematization of knowledge in educational sciences; to develop skills for professional communication and the clear expression of personal viewpoints; and to improve research skills that will allow them to achieve a high level of self-organization in professional activity.

The objectives of the course are to: update students' knowledge system about scientific and pedagogical research, its types, structure, and methods; deepen their understanding of the methodological foundations of pedagogical research; improve students' skills and abilities in organizing scientific and pedagogical research; and enrich their knowledge about possible ways to enhance research competencies.

The publication reveals the content of professional competence as well as the methodological competence of a future teacher, within the structure of which methodological knowledge and skills are highlighted. These are considered as a set of intellectual and instrumental tools that ensure the perception of new information, its comprehension, understanding, and integration into the subjective knowledge model of an individual. They form the foundation of the cognitive activity of the future specialist.

The authors of the article concludes that, during the study of the course «Fundamentals of Scientific and Pedagogical Research in Special Education», future special education teachers develop methodological competence, which is an important component of their professional competence.

Key words: professional competence, methodological competence, methodological knowledge and skills, future special education teacher, academic course «Fundamentals of Scientific and Pedagogical Research in Special Education».

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Професійна компетентність спеціального педагога є однією з умов забезпечення повноцінної освіти дітей з особливими освітніми потребами, їхнього розвитку та виховання. Формування професійної компетентності відбувається у ході навчання у закладі вищої освіти та продовжується протягом всієї професійної діяльності фахівця. Вагомими чинниками опанування професією спеціального педагога є професійна спрямованість особистості, сформованість професійної мотивації, прагнення до професійного саморозвитку та самовиховання. Зазначені складові професійної компетентності формуються не лише у процесі навчальних занять, а й у процесі наукової роботи здобувачів вищої освіти.

Головною ідеєю компетентнісного підходу є те, що найважливішим результатом освіти мають стати не окремі знання та вміння, а здатність і готовність людини до ефективної і продуктивної діяльності в різних соціально-значущих ситуаціях.

Нині суспільство потребує фахівців, які мають фундаментальну наукову підготовку, глибоку внутрішню культуру, сформовані професійні знання і вміння, які включають у себе знання і вміння з фаху, із педагогіки та психології, методики навчання, а також прагнуть до професійного саморозвитку та самовдосконалення.

Поняття професійної компетентності тлумачиться дослідниками як здатність до виконання спеціалістом своєї діяльності, що передбачає глибокі знання явищ та предметів, які він перетворює, вільне володіння змістом власної праці, а також відповідність професійно важливих якостей особистості

вимогам певного виду діяльності [1; 2]. Це складне інтегративне утворення, яке охоплює такі якості та властивості особистості: професійно-педагогічну спрямованість, науково-педагогічну свідомість, інноваційну поведінку педагога, творчу активність, самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів [1; 2].

За висновками дослідників, професійна компетентність фахівця є необхідною умовою результативного виконання функціональних обов'язків та інноваційних підходів до організації освітнього процесу і виховання особистості [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зміни, які відбуваються в освіті, активізували увагу дослідників до проблеми професійної підготовки спеціального педагога, зокрема його професійної компетентності.

Різні аспекти вирішення проблеми у своїх роботах досліджували Г. Бевз, С. Вітвицька, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Швець та багато інших науковців. Результати аналізу наукових джерел дозволили виявити широкий спектр наукового пошуку у питаннях фахової підготовки, професійної компетентності майбутніх фахівців і розв'язання напрямів цієї проблеми. Разом із тим, не можна стверджувати, що ці питання є повністю вирішеними.

Метою статті є визначення ролі й місця курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті» у процесі формування професійної компетентності майбутнього спеціального педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. У структурі професійної компетентності виокремлюються наступні складові: спеціальну, методичну,

соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну [1].

Важливою складовою професійної компетентності фахівця є здатність самостійно здобувати нові знання та вміння та використовувати їх у практичній діяльності [1].

Обов'язковим компонентом професійної компетентності педагога Н. Кугай вважає його методологічну компетентність і виділяє в її структурі методологічні знання, методологічні вміння та навички [2].

Методологічна компетентність передбачає знання принципів, методів, форм пізнання як у межах фаху, так і у межах наукового пошуку взагалі, знання загальнонаукової методології, сформованість світогляду, знання методів вирішення проблемних завдань, здатність до інноваційної діяльності, інтегрує всю систему спеціально-наукових, психологічних, педагогічних знань і вмінь із питань методики навчання конкретної дисципліни і носить яскраво виражений прикладний характер [3].

Під час навчання й науково-дослідної роботи у закладах вищої освіти, власної практики роботи у майбутнього фахівця повинні формуватися методологічні знання і вміння. Методологічні знання можна розглядати як сукупність інтелектуальних інструментальних засобів, які забезпечують сприйняття нової інформації, осмислення, розуміння і вбудову її в суб'єктивну модель знань конкретної особи, вони визначають основу пізнавальної активності майбутнього фахівця. Такі знання доцільно розглядати як підґрунтя для оволодіння студентами професійно-значущими видами діяльності. У структурі методологічних знань дослідники виділяють: філософський, загальнонауковий, конкретно науковий рівні, а також рівень процедур і дослідження [2; 3].

До методологічних умінь відносять уміння аналізувати педагогічні ситуації; виділяти проблеми в професійній діяльності; визначати мету і завдання педагогічної технології; здійснювати відбір змісту, форм, методів, засобів навчання; прогнозувати результат; здійснювати оформлення результатів у вигляді тез, статті [1; 2; 3].

Зміни, що їх передбачає реформування української школи, висувають

значно вищі вимоги до професійної підготовки, а також вимагають від педагога спрямованості на потреби в саморозвитку, самовдосконалення і здатності постійно підвищувати свій фаховий рівень. Сучасний спеціальний педагог повинен бути обізнаним, добре орієнтуватися в питаннях, пов'язаних із методологією педагогічних досліджень та технологіями їх здійснення.

Курс «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті» є одним із визначальних на шляху формування професійної компетентності майбутнього спеціального педагога, адже у ході його вивчення набувають теоретичні знання та практичні навички для здійснення науково-дослідної роботи, яка є основою для створення інноваційних методів навчання та корекції. Вивчення цього курсу надає можливість студентам оволодіти методикою збору, аналізу, інтерпретації даних, що, у свою чергу, допомагає критично оцінювати існуючі практики, обґрунтовувати власні рішення, робити власний внесок у розвиток спеціальної освіти.

Тому нині фахівці, які націлені підвищувати свою кваліфікацію, бути професіоналами, приймають участь у різного роду конференціях, семінарах, тренінгах, публікують результати власного творчого пошуку, що також стимулює розвиток їх методологічної компетентності.

Зокрема, на формування методологічної компетентності в студентів спеціальності А6 Спеціальна освіта спрямований курс «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті», який запланований для бакалаврів факультету Освітніх наук та мистецтв ЦДУ імені Володимира Винниченка. Зміст курсу ґрунтується на новітніх досягненнях науки і спрямований на засвоєння студентами фундаментальних положень методології, різноманітних методів, основ організації наукових досліджень.

Метою вивчення курсу є «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті» є опанування студентами системи знань з науково-педагогічного дослідження, поглиблення уявлень про його методологічні основи; формування у них знання щодо видів, принципів організації та методів здійснення науково-педагогічного дослідження в спеціальній освіті; розвиток інтересу до науково-педагогічних проблем у сфері освіти та спеціальної освіти, формування умінь аналізувати, інтерпретувати науково-педагогічні явища, причинно-наслідкові зв'язки між ними на основі узагальнення і систематизації знань з освітніх наук; розвиток умінь здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло доносити власні міркування; удосконалення дослідницьких умінь, які дозволять досягти високого рівня самоорганізації професійної діяльності.

Серед завдань – актуалізувати систему знань студентів про науково-педагогічне дослідження, його різновиди, структуру та методи; поглибити знання студентів про методологічні основи педагогічного дослідження; удосконалити вміння й навички студентів з організації науково-педагогічного дослідження; збагатити знання студентів про можливі шляхи вдосконалення дослідницьких умінь.

Відповідно до вимог програми навчальної дисципліни «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті» студенти повинні знати: основні поняття, засади та принципи наукового дослідження; види наукових досліджень та особливості їх проведення; методологію, методи, логіку та прийоми наукового дослідження; сутність теоретичних та емпіричних методів наукових досліджень, можливості їх застосування; методичні та організаційні особливості проведення наукових досліджень; організацію науково-дослідної роботи студентів; вимоги щодо оформлення результатів наукових досліджень; форми апробації та відображення результатів наукових досліджень.

Уміти: формулювати та актуалізувати наукові проблеми, обґрунтовувати шляхи та способи їх вирішення; визначати задачі, обґрунтовувати методи їх розв'язання; формулювати робочі гіпотези та визначати методи їх перевірки; організовувати збір необхідної для дослідження інформації; проводити аналіз науково-методичної літератури та узагальнювати результати; самостійно проводити обробку результатів дослідження; обґрунтовувати результати досліджень та визначати області їх впровадження; оцінювати ефективність наукових досліджень.

Навчальним планом факультету Освітніх наук та мистецтв ЦДУ імені Володимира Винниченка для вивчення курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті», передбачено години для лекційних і практичних занять, самостійної роботи студентів. До кожного заняття розроблено інструктивно-методичні матеріали, які включають завдання теоретичного і практичного характеру, а також передбачають різні форми роботи.

За результатами вивчення курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті», передбачено залік.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Таким чином, у ході вивчення курсу «Основи науково-педагогічних досліджень в спеціальній освіті», у майбутніх спеціальних педагогів формується методологічна компетентність, яка є важливою складовою їх професійної компетентності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці ефективної технології формування професійної компетентності майбутнього спеціального педагога.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Галета Я. В., Окольніча Т. В., Філоненко О. В. Теорія і методика науково-педагогічного дослідження: навчальний посібник. Дніпро: Середняк Т. К., 2024. 72 с.
2. Кугай Н. В. Методологічні знання та міжпредметні зв'язки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. II(16). Issue: 33. 2014. С. 49–52.
3. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

REFERENCES

1. Haleta, Ya. V., Okolnycha, T. V., Filonenko, O. V. (2024). Theory and methodology of scientific and pedagogical research [Teoriia i metodyka naukovo-pedahohichnoho

doslidzhennia: navchalnyi posibnyk]. Dnipro: Seredniak T. K. Dnipro. [in Ukrainian]

2. Kukai, N. V. (2014). Metodolohichni znannia ta mizhpredmetni zviazky. *Methodological knowledge and interdisciplinary connections [Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology]*. II(16). Issue: 33. Kyiv. [in Ukrainian]

3. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: monohrafiia [Professional teacher education: a competency-based approach]. (2011). Vyd-vo ZhdU im. I. Franka. Zhytomyr. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОКОЛЬНИЧА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач 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 Винниченка.

Наукові інтереси: інклюзивний підхід при викладанні спеціальних методик.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

OKOLNYCHA Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, 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 06.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 373.5.091 : 512/517

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-306-313

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БОСОВСЬКИЙ Микола –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри математики та МНМ
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7335-0034>
e-mail: mykolabosovsky@gmail.com

ВАШУЛЕНКО Ірина –

вчитель математики Черкаської загальноосвітньої
школи І-ІІІ ступенів №19
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0271-5344>

e-mail: volodymyrivna1310@ukr.net

ІВАНЕНКО Павло –

аспірант 2 курсу кафедри математики та МНМ
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0271-5344>
e-mail: volodymyrivna1310@ukr.net

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ

У статті розглянуто впровадження проєктної діяльності як ефективного методу навчання комплексного аналізу на основі компетентнісного підходу. Акцент зроблено на проблемі традиційної системи викладання, яка недостатньо мотивує студентів через абстрактність матеріалу та відсутність зв'язку з практикою. Доведено, що застосування проєктних методів сприяє

формуванню ключових і загальнопрофесійних компетентностей, зокрема навичок командної роботи, критичного мислення, самостійності в прийнятті рішень та здатності до дослідницької діяльності. Особливу увагу приділено розвитку вмінь працювати з інформацією, аналізувати різні джерела та ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології.

У статті показано, що проєктна діяльність забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними застосуваннями комплексного аналізу в різних галузях, зокрема фізиці, техніці, інженерії, інформаційних технологіях, економіці та інших сферах. Розкрито основні напрями проєктної роботи, серед яких виділено фізико-технічні, інженерні, комп'ютерні та міждисциплінарні проєкти. Наведено приклади завдань, що дозволяють студентам моделювати реальні процеси, досліджувати коливання, аналізувати сигнали, будувати фрактали та створювати комп'ютерні візуалізації. Особливо підкреслено роль дослідницької складової, яка формує здатність постановки проблеми, планування експерименту, аналізу результатів та їх презентації.

Зазначено, що проєктна навчальна діяльність підвищує мотивацію студентів, сприяє усвідомленню значущості математики як інструменту пізнання та формує готовність до майбутньої професійної діяльності. Описано етапи реалізації проєктів: вибір теми, планування, дослідження, аналіз результатів, презентація та оцінювання. Підкреслено, що важливу роль у цьому процесі відіграє викладач як наставник та координатор.

У висновках обґрунтовано, що впровадження проєктної діяльності у складі нового підходу до навчання комплексного аналізу сприяє подоланню недоліків традиційної освіти, забезпечує глибше розуміння матеріалу та розвиток міждисциплінарних зв'язків. Наголошено на перспективності подальшого дослідження цього підходу та його розширення в умовах сучасної вищої освіти.

Ключові слова: комплексний аналіз, компетентнісний підхід, проєктна діяльність, професійні компетентності, дослідницькі навички, практикоорієнтоване навчання, мотивація студентів.

BOSOVSKYY Mykola –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of Its Teaching at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7335-0034>

e-mail: mykolabosovskyy@gmail.com

VASHULENKO Iryna –

teacher of Mathematics Cherkasy Comprehensive School of I–III Degrees No. 19

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0271-5344>

e-mail: volodymyrivna1310@ukr.net

IVANENKO Pavlo –

Postgraduate Student, Department of Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0271-5344>

e-mail: volodymyrivna1310@ukr.net

PROJECT ACTIVITIES IN THE STUDY OF COMPLEX ANALYSIS

The article examines the implementation of project-based learning as an effective method of teaching complex analysis within a competency-based approach. The emphasis is placed on the problem of the traditional teaching system, which does not sufficiently motivate students due to the abstract nature of the material and the lack of connection with practice. It is proven that the use of project methods contributes to the formation of key and general professional competencies, in particular teamwork skills, critical thinking, independence in decision-making, and the ability to conduct research. Special attention is paid to the development of skills in working with information, analyzing various sources, and effectively using information and communication technologies.

The article demonstrates that project-based learning ensures the integration of theoretical knowledge with practical applications of complex analysis in various fields, including physics, engineering, information technology, economics, and others. The main directions of project work are revealed, among which physical-technical, engineering, computer-based, and interdisciplinary projects are highlighted. Examples of tasks are provided that allow students to model real processes, study oscillations, analyze signals, construct fractals, and create computer visualizations. Particular emphasis is placed on the research component, which develops the ability to formulate problems, plan experiments, analyze results, and present findings.

It is noted that project-based learning increases students' motivation, promotes understanding of mathematics as a tool for cognition, and forms readiness for future professional activity. The stages of project implementation are described, including topic selection, planning, research, analysis of results, presentation, and evaluation. It is emphasized that the teacher plays an important role in this process as a mentor and coordinator.

The conclusions substantiate that the introduction of project-based learning as part of a new approach to teaching complex analysis helps to overcome the shortcomings of traditional education, ensures a deeper understanding of the material, and promotes the development of interdisciplinary connections. The perspective of further research and expansion of this approach in modern higher education is emphasized.

Key words: comprehensive analysis, competency-based approach, project activity, professional competencies, research skills, practice-oriented learning, student motivation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система вищої освіти базується на засвоєнні теоретичних знань та розвитку практичних умінь. Але як показує практика використання цих знань і практичних умінь система застаріла і потребує нових підходів. Особливої уваги потребують математичні дисципліни, які своєю абстрактністю та відірваністю від життя спричиняють у студентів дуже багато питань. Впровадження проєктної діяльності

дозволить подолати цю проблему та допомогти студентам при вивченні математичних дисциплін.

Однією з математичних дисциплін є комплексний аналіз, який є фундаментальною розділом математики та широко використовується у фізиці, техніці, інформатиці та в багатьох інших галузях. За допомогою комплексного аналізу можна описати електричні та механічні коливання, хвильові процеси, проаналізувати потік рідин, а також має місце у

теорії пружності. Однак при вивченні цієї дисципліни практика навчання показує більшість студентів потребує конкретних прикладів та застосування у реальному житті.

Сформувати цілісне уявлення про роль і місце у науках та житті студентам допоможе дослідницька робота, а точніше проєктна робота. Саме таких підхід до вивчення цієї дисципліни формує у студентів аналітичне та критичне мислення, вміння шукати та працювати з різними джерелами інформації, проводити дослідження, аналізувати та презентувати результати, тобто підняти компетенції студентів на вищий рівень. Такий підхід допоможе заохотити студентів до вивчення комплексного аналізу та навчитися застосовувати знання у реальному житті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провівши аналіз методів викладання дисципліни, можна дійти висновку, що традиційні лекційно-практичні форми перестали мотивувати студентів у вивченні складних та абстрактних тем комплексного аналізу. Використання проєктної роботи, яка є нестандартною формою, відкриває студентам дисципліну з нового боку, оскільки вимагає від них самостійності та впевненості. Така форма поєднує в собі теоретичну та практичну частини, що є важливим при вивченні.

Відомі психологи такі як Лев Виготський чи Альфред Адлер говорять, що індивідуальний розвиток в соціальному контексті, а саме за допомогою командної роботи. Тому така робота допоможе набутти чи покращити навички комунікації та співпраці, вміння правильно розподіляти обов'язки та час.

Також студенти набувають таких навичок як вміння оцінювати результати проєктної роботи. Це стосується в першу чергу не кінцевого результату, а всього процесу загалом: умінь формулювати проблему, розподіляти обов'язки у команді та презентувати результати.

Мета статті – підвищення ефективності навчання шляхом впровадження проєктної діяльності у вивченні комплексного аналізу. Також формування компетентностей, а саме практико орієнтоване мислення, а саме показати студентам застосування комплексного аналізу у реальному житті. Підвищити мотивацію до навчання та розвивати у студентів практичну діяльність. Метою є розкрити комплексний аналіз не лише як фундаментальну науку, а й як інструмент для розв'язування життєвих задач, що є головним критерієм при підготовці фахівців у вузах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головною метою будь-якої дисципліни є не лише засвоєння теоретичного матеріалу, а й лінійне застосування їх у реальних життєвих ситуаціях. А тому проєктна діяльність передбачає вирішення таких завдань, які будуть в собі поєднувати фундаментальні знання, які студенти отримували на лекційних та практичних заняттях.

Комплексний аналіз охоплює практично всі галузі від фізики і до медицини, а тому проєктна діяльність може мати будь-яку тематику. Зокрема, проєктна діяльність дозволить студентам зрозуміти його місце та навчитися застосовувати у сучасній науці та техніці.

У статті наведено та описано декілька напрямів проєктів, які можна запропонувати студентам під час вивчення дисципліни. Серед них можна виділити такі напрями як “Фізика та техніка”, “Інженерія та

прикладна математика”, “Комп'ютерні науки та робототехніка”, “Міждисциплінарні напрями” та тощо.

Розглянемо одним із напрямів “Фізика та техніка”, який є найбільш знайомий студентам, оскільки фундамент цієї науки починає будуватися у шкільні роки. Саме ця дисципліна включає в себе абстрактний математичний апарат, який застосовується при описанні реальних процесів, таких як електричні коливання, хвильові явища, поширення світла, резонансні явища та інших процесів. Завдяки цим темам студенти змінюють свою думку щодо комплексного аналізу. Нудна незрозуміла наука перетворюється на дієвий інструмент у прикладних науках.

Найбільше елементи комплексного аналізу можна зустріти під час дослідження та опису періодичних процесів за допомогою компонентів комплексного аналізу. Прикладом може слугувати гармонічні коливання, які можна подати у вигляді дійсної частини комплексного виразу. Такий підхід охоплює не лише знання дисципліни, а й вміння спрощувати математичні перетворення.

Звичайно елементи комплексного аналізу можна застосовувати у багатьох напрямках як фізики, так і техніки, тому розглянемо декілька з них. Одним з напрямків можна запропонувати дослідити моделювання змінного струму в колах з опором, індуктивністю та ємністю. Майбутнім фахівцям можна запропонувати розрахувати амплітуди і фази у просторі RLC-колі, чи побудувати резонансні криві, або проаналізувати вплив параметрів на поведінку системи. Така тематика допоможе поєднувати в собі дві науки такі, як математика та фізика, а саме електротехніки.

Також своє місце комплексний аналіз знайшов серед коливань та хвильових процесів. А тому знання отримані під час вивчення дисципліни можна застосувати для опису гармонічних коливань та хвильових процесів. Серед завдань можна запропонувати порівняти опис коливань через тригонометричні функції, дослідити поширення хвилі у різних середовищах. Такий формат завдань дозволить зрозуміти, що складніші явища можна досліджувати за допомогою простих математичних моделей.

Центральне місце комплексний аналіз посів і в інженерії та прикладній математиці. Тут він відіграє головну роль у описах складних процесів, таких як рух рідин чи газів, аналізу напружень у твердих тілах. Цей напрям проєктної діяльності відіграє важливу роль для майбутньої професійної діяльності студентів технічних вузів, оскільки дозволяє скласти всі пазлики та показати реальну картину застосування комплексного аналізу.

Комплексний аналіз дозволяє розв'язувати задачі в гідродинаміці чи теорії пружності та буде точні зв'язки складних інженерних моделей. А тому напрямом проєкту може стати гідродинаміка. Зокрема, студенти можуть використовувати функції комплексної змінної як потенціал швидкості для побудови карт течії рідини. Цікавими завданнями можуть бути задачі на моделювання потоку рідини навколо циліндричної перешкоди чи побудова лінії струму.

Також можна знання із дисципліни використати для розподілу напружень у твердих тілах. Прикладом є задачі на дослідження розподілу напружень у

пластині з отвором, де будемо використовувати функції комплексної змінної.

У сучасному світі комп'ютерні науки та робототехніка є найпопулярнішою серед молоді та відкриває найбільш динамічні та наочні приклади застосування комплексного аналізу, і тому може розвинути інтерес у студентів. У цьому напрямку теми математики застосовуються не лише як інструмент розрахунку, а й засіб створення візуалізацій, обробка сигналів, оптимізація алгоритмів та моделювання руху робототехнічних систем. Поєднання інноваційних технологій із знаннями, які вони отримують стане для студентів особливо привабливим.

Застосування комплексних чисел та функцій інтегруються у завдання програмування та управління системами. Прикладом проєктних завдань можуть стати побудова фракталів або моделювання траєкторій. У робототехніці студенти можуть використати знання комплексної площини для опису руху чи поворотів. Саме в цьому напрямі найбільше використовуються знання з математики.

Одним із напрямів по цьому проєкту створення програм для побудови фракталів у геометрії з використанням інтерпретацій комплексної змінної. Поставленими задачами можуть бути дослідження залежності візерунків від початкових умов і параметрів та порівняння їх властивостей.

Також за допомогою комплексного аналізу студенти можуть описувати обертання і трансформацію у двовимірному просторі, розробляти симуляцію руху робота з використанням комплексних чисел для опису координат і поворотів.

Для студентів інженерних та ІТ – спеціальностей можна запропонувати розробити програму, яка аналізує вхідний сигнал за допомогою перетворень Фур'є. Застосування комплексного аналізу покаже важливість у роботі з навколишнім світом.

Увагу студентів може привернути система керування та стабілізація роботів. Завдання такого напрямку можуть покладатися на дослідження стабільності систем керування з використанням частотних характеристик. Для початківців це може стати перший досвід роботи з математичними методами аналізу.

Проєктні напрями розглянуті вище спрямовані для певних спеціальностей і тому постає питання як бути студентам, спеціальності яких не перетинаються з фізикою чи комп'ютерними технологіями. У такому випадку можна використовувати міждисциплінарні проєкти, які побудовані на синтезі знань і практики.

Особливою характеристикою математики є універсальність, оскільки вона дозволяє інтегрувати різні галузі математики у різноманітні сфери людської діяльності. Саме зосередженість у цьому проєктному напрямку дозволяє розкрити теоретичну базу знань у фінансах, медицині, біології, архітектурі, мистецтві тощо.

Такі проєкти відрізняються тим, що вони формують мислення та навички інтеграції знань, показують математику як "мову" наук і техніки та мотивують за допомогою залучень студентів до досліджень, відкривають можливості їхньої майбутньої професії.

Особливо цікаво буде відкрити застосування комплексного аналізу у фінансах та фінансових розрахунках, оскільки здається що можна обмежитися

звичайними математичними розрахунками. Фінансові часові ряди побудовані на методах спектрального аналізу, а саме на перетвореннях Фур'є. За допомогою цих знань можна виділяти приховані цикли, оцінити коливання валютних курсів чи ринкових трендів. Такий підхід дозволить розширити кругозір не лише в математиці а й у фінансовій справі

Наш організм складається з складних періодичних процесів, а тому застосування комплексного аналізу у поєднанні з цифровою обробкою сигналів у медицині та біології дозволяє виділити характерні чистоти, аналізувати гармонійні компоненти та виявляти відхилення у роботі серця чи мозку.

Тема "Комплексна експонента та її застосування для опису коливань" допоможе у дослідженні сигналів ЕЕГ для виявлення хвиль альфа, бета тощо. Також можна провести моделювання поширення електричних імпульсів у нервових волокнах.

Студенти, які захоплюються комп'ютерною графікою та мистецтвом, зможуть використати комплексні числа для побудови обертань та симетрій у двовимірному просторі. Поєднання творчості з математики покаже як за допомогою простих математичних законів можна створювати складні візуальні ефекти.

Задачі, де обертання та масштабування задаються комплексними перетвореннями чи побудова орнаментів і симетрій через множення на комплексні числа, створить освітній ефект та допоможе засвоїти практичні навички роботи з математичними візуалізаціями.

Симетрія, пропорції чи деформація найбільше використовуються у проєктуванні будівель чи конструкцій, а тому на допомогу приходить комплексний аналіз. Він дає конформні відображення для застосування моделювання потоків, переносу форм тощо. А тому використання аналітичних функцій та конформних відображень допоможе у дослідженні симетрій будівель через комплексної площини чи моделювання деформацій архітектурних елементів.

Комплексний аналіз – це потужний інструмент, який поєднує в собі елементи практичних та теоретичних навичок. Він слугує важливим інструментом для засвоєння складних математичних концепцій, розвиває дослідницькі, аналітичні та міждисциплінарні компетенції. Проєкт розкриває можливості застосовувати комплексний аналіз у фізиці, техніці, інженерії, медицині, фінансах та інших сферах, які несуть велику цінність у житті.

Розглянемо детальніше деякі варіанти проєктів, які можна організувати. Одним із проєктів може бути конформні відображення та інженерія. Важливу роль відіграють конформні відображення у розв'язанні задач гідродинаміки, електростатики та інженерії. Для студентів пропонується завдання на створення комп'ютерних моделей відображень Жуковського, Дорна та інших, також аналізувати розподіл потенціалу електричного поля та будови карти потоків.

Елементом таких проєктів можуть бути анімації або інтерактивні симуляції, які показують абстрактні математичні формули у реальні фізичні процеси.

Прикладом також може слугувати обчислення інтегралів та рядів Фур'є. Комплексний аналіз допомагає обчислити інтеграли та розкласти функції в ряди Фур'є. Ці обчислення є головним для обробки сигналів та аналізу періодичних процесів. Робота полягає в тому, що студенти виконують обчислення

невласних інтегралів за допомогою лишків, аналізувати гармонічні компоненти сигналів та досліджувати спектральний склад часових рядів. Завданнями цього проєкту будуть розробки детальних звітів і презентацій.

Ще одним прикладом є розв'язання диференціальних рівнянь. Такі проєктні завдання можуть включати застосування перетворень Лапласа та Фур'є для розв'язання лінійних диференціальних рівнянь з початковими умовами. Прикладом завдань будуть RLC – кіл, побудова резонансних кривих. Цей проєкт поєднує в собі знання математики та фізики, а також формує навички роботи з комплексними функціями у практичних задачах.

Поговоримо детальніше про компетенції. Застосування дослідницької діяльності у межах проєктної роботи пов'язаної з комплексним аналізом сприяє поглибленню знань студентів, формує навички дослідницької роботи, а саме пошуку інформації, розвиває критичне мислення та відкриває можливість аналізувати математичні явища. Ця робота створює перехід від репродуктивного засвоєння до творчого відкриття, а саме відкриває двері до власних гіпотез і моделювання складних процесів.

Цей проєкт є актуальним у вивченні комплексного аналізу на старших курсах, коли студенти вже мають базові знання з курсів математичного аналізу, лінійної алгебри та диференціальних рівнянь.

Крім складних обчислень дослідницьким проєктом може бути історико-математичне дослідження. Завданням такого проєкту вивчення етапів комплексного аналізу, дослідити внески видатних математиків, таких як Огюстен-Луї Коші, Бернгард Ріман, Карл Вейерштрассе, Леонард Ейлер, Нільс Абель та інших. Такий підхід особливий тим, що важливо не лише описати їхні відкриття, а й проаналізувати роботу, теореми про залишки, інтеграли.

Такий тип проєкту хоч і простий, але поєднує в собі математичний зміст з історико-дослідницьким підходом, розвиває критичне та логічне мислення та формує розвиток математичної думки.

Інструментом може бути створення презентації, короткого науково-популярного фільму або статті, тематикою яких буде науковий внесок та сенс цих теорем видатних математиків. А кульмінацією цього проєкту буде поєднання історичних фактів із демонстрацією того, як певна ідея застосовується у реальному житті.

Ідеєю захопливого проєкту може стати напрямок дослідницької діяльності при вивченні фрактальних структур, які виникають під час проведення проєктної роботи. Найвідомішими прикладами є множини Мандельброта та Жюлі. Виконуючи такий проєкт студенти досліджують що таке фрактал, їхні алгоритми та будову. Студенти можуть створювати зображення фракталів за допомогою комп'ютерних технологій, модифікуючи параметри комплексних функцій та спостерігаючи зміни у структурі множин.

Метою такого проєкту зрозуміти, як математичні формули відображаються у графічних формах. Такий вид проєкту розвиває у студентів креативність, уважність, поняття взаємозв'язку математики з мистецтвом. Демонстрацією проєкта може стати інтерактивна демонстрація або комп'ютерна галерея. Такий підхід у проєктах викликає захоплення та

інтерес, оскільки поєднує абстрактне та критичне мислення.

Ще одним прикладом може слугувати аналітичне продовження та Рімові поверхні. Впровадження проєктної діяльності серед таких складних термінів дозволить студентам розширити свої знання щодо цих термінів, відкрити складну структуру багатозначних функцій, тощо.

Зміст проєкту можна побудувати двома способами. Одним із прикладів є побудова графічних або 3D-моделей Рімових поверхонь або ж, спрямувати роботу на обчислення складних задач. Будь-який варіант роботи формує просторове мислення та поглиблює розуміння типологічних властивостей комплексної площини.

Такий вид роботи буде актуальним для студентів, які планують продовжити навчання у галузі теоретичної або практичної математики, оскільки він формує навички критичного мислення, самостійності та абстрактності.

Поєднання історичного, теоретичного і прикладного підходу за допомогою дослідницьких проєктів є важливим компонентом при вивченні комплексного аналізу. Саме така робота стимулює студентів до наукової діяльності, розвиває дослідницькі навички, формує навички самостійного аналізу й узагальнення результатів. У кінцевому результаті студенти опановують складні математичні задачі і розуміють їхнє місце серед науки.

Оскільки ми маємо справу з різними напрямками наук та студентами, які потребують індивідуального підходу до кожного, то варто звернути увагу на методичні та програмні проєкти. Метою такого напрямку проєктів є зосередження на науковому пошуку, створення навчальних інструментів, які будуть сприяти кращому розумінню та засвоєнню різних тем.

Робота такого проєкту заключається у створенні навчальних модулів з окремих тем курсу комплексного аналізу. Модуль повинен містити короткий теоретичний матеріал, приклади з розв'язками, інтерактивні вправи, практичну частину, яка буде складатися із задач та, також, завдання для самоперевірки. Така розробка допоможе студентам не лише під час традиційного формату навчання, так і в дистанційному.

Великої популярності зараз набирають навчальні модулі подані у вигляді інтерактивних підручників чи зошитів, або навчальних посібників. Користь таких підручників полягає в тому, що вони вчать студентів пояснювати складні теми за допомогою тексту, графіків, відео чи інтерактивних вправ.

Готові матеріали можуть бути використані на парах чи розміщені для самостійного опрацювання на навчальних платформах, таких як Google Classroom, Moodle, LearningApps та інших. Поєднання навчальної, методичної та технологічної компетентностей виробляє у студентів самостійність та педагогічну творчість.

Оскільки уявлення про поведінку комплексних функцій є абстрактним, а використання цих функцій є важливим компонентом при вивченні таких понять, як аналітичність, конформність чи відображення областей, то важливим напрямком стане створення програмних інструментів для візуалізації комплексних функцій. У такому напрямку проєкту студенти можуть розробляти програми, які будуть демон-

струвати геометричний зміст відображень чи поведінку сітки координат при перетвореннях. Також можна використати ідею кольорового кодування значень функцій за модулем і аргументом, або розробити динамічні моделі, які дозволять змінювати параметри й спостерігати за наслідками в реальному часі. Додатково студенти можуть розробити навчальне відео чи схему-пояснення, яка показує, як отримані візуалізації допомагають зрозуміти суть аналітичних функцій.

У такий вид діяльності варто включити методичні рекомендації для викладачів або майбутніх вчителів математики. Студенти, які є розробниками проєкту, аналізують та оптимують сучасні підходи до викладання та принципи компетентісного навчання. Такими методичними рекомендаціями можуть слугувати конспекти занять із використанням ІТ-технологій чи методичні рекомендації, які допомагають поетапно формувати поняття такі як “комплексне число”, “аналітична функція” чи “конформне відображення”.

Такі проєкти поєднують в собі глибоке розуміння теорії з педагогічною практикою, формують професійну компетентність та розвивають здатність адаптувати складний матеріал під студента. Крім цього, відбувається інтеграція з іншими навчальними предметами такими як інформатика, фізика, інженерія та педагогіка. Це допомагає не просто побачити, а й зрозуміти зв'язок між складними термінами та застосуванням у інших галузях.

Будь-яка проєктна робота починається із вибору теми. На цьому етапі важливо підібрати тему, яка буде не лише посилюючою за рівнем складності, а й популярною та цікавою. Викладач може виступати у ролі наукового керівника, який має допомагати студентам сформулювати проблему, визначити мету, завдання та очікувані результати.

Після вибору теми проєкту відбувається один із важливих етапів роботи – планування роботи. Студенти повинні прописати чіткий план дій та розподіл обов'язків у команді, згідно якого вони надалі будуть орієнтуватися. Саме така спільна праця розвиває у студентів командну роботу, відповідальність та професійні навички.

Після того як побудовано чіткий план і кожен знає свою роль проводиться дослідження та збір інформації. Студенти створюють пошук, аналіз та опрацювання джерел. Цей етап вчить студентів критично оцінювати інформацію, порівнювати різні підходи, знаходити істину та обґрунтовувати вибір методу. Завдяки цьому етапу вони розвивають дослідницькі навички та формують академічну доброчесність.

Дослідивши та проаналізувавши всю інформацію, студенти отримують результати обчислень, спостережень чи моделювання. Далі розпочинається аналітичний етап, який полягає в тому, що відбувається узагальнення даних, встановлення закономірностей та формування висновків. На цьому етапі студенти вчаться робити висновки, слухати один одного, аргументувати, узагальнювати та представляти свої результати.

Одним із ключових моментів цієї роботи є звітність цих результатів, оскільки подача та виклад відіграють вирішальну роль у оцінюванні роботи. Результати можна подати у вигляді дослідницького

звіту чи статті, комп'ютерної моделі, навчального посібника або методичних рекомендацій.

Завершальним етапом проєктної діяльності стане оцінювання результатів та процесу виконання проєкту. Оцінювання має включати якість кінцевого продукту, ступінь самостійності студентів, ефективність командної роботи та вміння презентувати і аргументувати результати. Дуже важливо прости рефлексію, де детально обговорити з усіма, що їй вдалося, а що було найскладнішим. Завдяки цьому етапу, студенти зможуть провести самоаналіз та закріпити отримані знання.

Саме така послідовність реалізації проєктної діяльності сприятиме розвитку дослідницької, інформаційної, комунікаційної та презентаційної компетентностей. Тому впровадження проєктної діяльності стане ефективним методом у навчанні та важливим педагогічним інструментом при вивченні комплексного аналізу.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Застосування проєктної діяльності при вивченні комплексного аналізу зробить переворот у процесі та методах навчання у вищій освіті. Таке впровадження дозволить вирішити низку проблем, які утворилися у традиційній системі освіти, серед яких можна виділити низьку мотивацію студентів, відсутність розуміння зв'язку між теорією та практикою.

Завдання, які містять проєктну діяльність відкривають значущість комплексного аналізу у різних галузях науки. Використання завдань, таких як моделювання електричних кіл, побудова карт течії рідини чи обробка сигналів дозволить студентам побачити та навчитися застосовувати теорію на практиці. Це, в свою чергу, сприяє ефективному засвоєнню матеріалу та мотивує студентів до навчання.

Проєктна діяльність розвиває у студентів самостійність, аналіз проблем, пошук рішень та застосування математичних інструментів. Оскільки вони самостійно вчаться формувати та аналізувати задачу, обирати методи розв'язання, проводити моделювання та робити висновки. Також така методика формує критичне мислення та вміння оцінювати як власну роботу так і своїх колег.

Також можна виділити міждисциплінарні зв'язки та компетенції, оскільки студентів можна залучати до роботи в команді, де кожен буде виконувати певну роль та набиратися досвіду. Особливо це буде актуально якщо групувати різні спеціальності, такі як математики, програмісти, інженери та інші представники. Це сприятиме розвитку комунікаційних навичок а також вміння адаптуватися до міждисциплінарного підходу.

Залучення різних проєктних напрямків дасть змогу для розвитку подальших досліджень та проєктів, що може перерости у більш глобальні проєкти. Тому впровадження такої методики при вивченні комплексного аналізу сприятиме формуванню у студентів критичного мислення, підвищуватиме мотивацію до навчання не тільки предмету, а й науки загалом, а також готує та ознайомлює майбутніх фахівців зі своєю професією, що є дуже важливо для розв'язання професійних задач.

Щоб проєктна діяльність стала успішною та приносила свої плоди необхідно дотримуватися певних рекомендацій. По-перше, сформулювати

очікувані результати від вивчення теми “Комплексний аналіз” незалежно від напрямку роботи. Одним із ключових етапів можуть бути формування умінь аналізувати, моделювати та презентувати власні дослідження. По-друге, важливу роль зіграє структура проєктної діяльності. Логічно викладена послідовність завдань, розбиваючи їх на рівні, допоможе у дослідженнях.

Будь-який вид діяльності не зможе відбуватися без компетентних викладачів, які мають володіти навичками співпраці та командної роботи, консультувати та оцінювати результати дослідження. В першу чергу, викладачі мають виступати як наставники, які координують, підтримують та допомагають у вирішенні будь-яких питань.

Оцінювання результатів дослідження теж має бути структурованим та зрозумілим. Ціль такого оцінювання не лише у засвоєнні умінь та знань предмету, а й повинно включати оцінювання планування, розподіл обов'язків, активність учасників. Також презентація дослідження потребує власного окремого дослідження, оскільки є вирішальною в цій роботі. Доцільно критерії оцінювання складати разом із студентами, враховуючи їхні пропозиції та побажання. Це, в свою чергу, послабить страх та напругу перед роботою та сприятиме формуванню навичок самооцінювання.

Для полегшення організації та реалізації проєктної роботи варто звернути увагу на розроблення інтерактивного матеріалу, який включає в себе відеолекції, інтерактивні вправи або віртуальні лабораторії.

Оскільки така діяльність має вплив на розвиток компетентностей, таких як дослідницька, комунікативна та міждисциплінарна, то корисно буде створювати порівняльні таблиці чи діаграми за результатами їх досліджень.

Звичайно таким видом діяльності не можна обмежуватися лише на певних парах, окремим напрямком може стати досвід міжнародної співпраці. Ця ідея полягає в спільній роботі над проєктом студентів різних вузів.

Звичайно будь-який вид діяльності має свої переваги та недоліки. А тому і при впровадженні у курсі комплексного аналізу проєктної роботи можна зіткнутися із труднощами. Насамперед це час. Впровадження такого виду діяльності потребує чимало часу на його підготовку та впровадження у житті не лише викладача, а й студентів. На жаль, зараз складно знайти достатньо годин у межах навчального плану, аби викласти теоретичний матеріал та дати змогу студентам себе показати. Це може призвести до скорочення обсягу лекцій, або переносити частину матеріалу на самостійне опрацювання.

Проєктна діяльність відкриває значні перспективи, але створює певні труднощі. Але усвідомлення цих ризиків, правильно розподілений час та мотивація викладача та студентів подолає будь-які перешкоди та досягне хорошого результату.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Адлер А. Практика і теорія індивідуальної психології: пер. з англ. С. Радченко. Київ: Видавництво “Наш Формат”, 2005. 185 с.
2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Вища освіта. Київ: Гнозис. 2009.

3. Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: кол. Монографія. Київ: К.І.С. 2004.

4. Босовський М.В., Демченко О.Г. Елементи комплексного аналізу (навчально-методичний посібник). Черкаси: ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. 124 с.

5. Буркова Л. В. Генеза компетентнісного підходу. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2010. Вип. 30.

6. Крилова Т. В. Наукові основи навчання математики студентів нематематичних спеціальностей (на базі металургічних, енергетичних і електромеханічних спеціальностей вищого закладу технічної освіти) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 1999. 36 с.

7. Луговий В. І. Зaproвадження компетентнісного підходу у вищій освіті – вимога часу, Сучасні навчальні заклади. Київ. 2010.

8. Наказної П.О. КПП ім. Ігоря Сікорського. Електронні текстові дані (1 файл: 292 Кбайт). Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2021. 49 с.

9. Наказної П. О. Комплексний аналіз. Збірник задач [Електронний ресурс] : навчальний посібник для студентів спеціальності 105 «Прикладна фізика та наноматеріали» .

10. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.

11. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник П86 статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2–3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 419 с.

REFERENCES

1. Adler, A. (2005). *Praktyka i teoriya indyvidual'noyi psykholohiyi* [Practice and theory of individual psychology] (S. Radchenko, Trans.). Kyiv: Vydavnytstvo “Nash Format”. 185 s. [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (2009). *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti* [Competency-based approach in modern education]. *Vyshcha osvita*. Kyiv: Hnozis. [in Ukrainian]
3. Bibik, N. M., Vashchenko, L. S., Savchenko, O. Ya., et al. (2004). *Kompetentnisnyi pidkhd: refleksivnyi analiz zastosuvannya* [Competency-based approach: reflective analysis of application]. In *Kompetentnisnyi pidkhd u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: kolektyvna monohrafiia* [Competency-based approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: collective monograph]. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian]
4. Bosovskyi, M. V., Demchenko, O. H. (2015). *Elementy kompleksnoho analizu (navchalno-metodychnyi posibnyk)* [Elements of complex analysis (educational and methodological manual)]. Cherkasy: ChNU im. B. Khmelnytskoho. 124 s. [in Ukrainian]
5. Burkova, L. V. (2010). *Geneza kompetentnisnoho pidkhdou* [Genesis of the competency-based approach]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho* [Scientific notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University], Issue 30. [in Ukrainian]
6. Krylova, T. V. (1999). *Naukovi osnovy navchannia matematyky studentiv nematematychnykh spetsialnostei (na bazi metalurhiinykh, enerhetychnykh i elektromekhanichnykh spetsialnostei vyshchoho zakladu tekhnichnoi osvity)* [Scientific foundations of teaching mathematics to students of non-mathematical specialties (based on metallurgical, energy and electromechanical specialties of higher technical education institutions)]: Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv: Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. 36 s. [in Ukrainian]
7. Luhovyi, V. I. (2010). *Zaprovaдження kompetentnisnoho pidkhdou u vyshchii osviti – vymoha chasu* [Implementation of the competency-based approach in higher education as a requirement of time]. *Suchasni navchalni zaklady* [Modern educational institutions]. Kyiv. [in Ukrainian]

8. Nakaznyi. (2021). Elektronni tekstovi dani (1 fail: 292 Kbait) [Electronic text data (1 file: 292 KB)]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. 49 s. [in Ukrainian]

9. Nakaznyi, P. O. Kompleksnyi analiz. Zbirnyk zadach [Elektronnyi resurs]: navchalnyi posibnyk dlia studentiv spetsialnosti 105 "Prykladna fizyka ta nanomaterialy" [Complex analysis. Problem book [Electronic resource]: study guide for students of specialty 105 "Applied physics and nanomaterials"]. [in Ukrainian]

10. Psykholohiia liudyny: L. S. Vyhotskyi ta suchasna nauka: zbirnyk statei [Human psychology: L. S. Vygotsky and modern science: collection of articles] (M. V. Papucha, Ed.). (2018). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. Issue 1. 127 s. [in Ukrainian]

11. Psykholohiia liudyny: L. S. Vyhotskyi ta suchasna nauka: zbirnyk statei [Human psychology: L. S. Vygotsky and modern science: collection of articles] (M. V. Papucha, Ed.). (2020). Nizhyn: NDU im. M. Hoholia. Issues 2–3. 419 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БОСОВСЬКИЙ Микола – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри математики та МНМ Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: проєктна діяльність при вивченні комплексного аналізу.

ВАШУЛЕНКО Ірина – вчитель математики Черкаської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №19.

Наукові інтереси: проєктна діяльність при вивченні комплексного аналізу.

ІВАНЕНКО Павло – аспірант 2 курсу кафедри математики та МНМ Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Наукові інтереси: проєктна діяльність при вивченні комплексного аналізу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BOSOVSKIY Mykola – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematics and Methods of Its Teaching at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: project activities in the study of complex analysis.

VASHULENKO Iryna – Mathematics Teacher of Cherkasy Comprehensive School of I–III Degrees No. 19.

Scientific interests: project activities in the study of complex analysis.

IVANENKO Pavlo – Postgraduate Student (2nd Year) of the Department of Mathematics and Methods of Its Teaching at Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy.

Scientific interests: project activities in the study of complex analysis.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК 371.31

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-313-317

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МЕЛЬНИЧУК Тетяна –

доцент кафедри культури, методики навчання історії та спеціальних історичних дисциплін

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-142X>

e-mail: tetiana.melnychuk@vspu.edu.ua

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТРАВЕЛ-КВЕСТУ "ПОДІЛЬСЬКИЙ ЕКСПРЕС" У ВИВЧЕННІ КРАЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТУ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА В ПОЗАУРОЧНІЙ РОБОТІ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано доцільність впровадження ігрових технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти у галузі історії та краєзнавства. Наголошено, що сучасні ігрові методи навчання є ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів, підвищення їхньої мотивації до вивчення історії рідного краю та формування стійкого інтересу до культурно-історичної спадщини. Розкрито дидактичний потенціал ігрових технологій як інструменту формування національної ідентичності, розвитку емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікативних умінь, творчості та здатності до стратегічного аналізу в ліцеїстів.

Основну увагу зосереджено на авторській інноваційній грі – травел-квесті «Подільський експрес», який репрезентовано як сучасну інтерактивну форму організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Охарактеризовано концепцію гри, її структуру, правила, ігрові механіки та логіку побудови ігрового поля, основою якого є карта Вінницької області. Показано, що така модель дає змогу поєднувати навчальний зміст із захопливим процесом гри, забезпечуючи емоційне залучення учнів та посилення їхньої особистісної включеності в опрацювання краєзнавчого матеріалу.

Проаналізовано змістове наповнення тематичних станцій, зокрема музичної, археологічної, мистецтвознавчої та інших, які забезпечують комплексне осмислення історико-культурного простору Поділля. Підкреслено, що використання структурованих і методично виважених ігрових технологій сприяє перетворенню вивчення історії «малої батьківщини» на цікавий, динамічний і змістовний процес. Зроблено висновок, що запропонований підхід має вагоме практичне значення для вдосконалення історичної та краєзнавчої освіти, оскільки сприяє активізації навчальної діяльності, розвитку самостійності, творчої ініціативи та ціннісного ставлення учнів до історичної спадщини свого регіону.

Ключові слова: краєзнавчий компонент, гейміфікація, травел – квест, інноваційні освітні технології, емоційне залучення, методичний інструментарій, інновації, Вінниччина.

MELNYCHUK Tetiana –

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical

University PhD in History, Associate Professor

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6814-142X>

e-mail: tetiana.melnychuk@vspu.edu.ua

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE 'PODILLIA EXPRESS' TRAVEL QUEST IN THE STUDY OF THE LOCAL HISTORY COMPONENT IN HISTORY LESSONS AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN SECONDARY SCHOOLS

The article substantiates the expediency of introducing game-based technologies into the educational process of general secondary education institutions in the fields of history and local lore studies. It emphasizes that modern game-based teaching methods are an effective means of intensifying students' cognitive activity, increasing their motivation to study the history of their native land, and fostering a sustained interest in cultural and historical heritage. The didactic potential of game-based technologies is revealed as a tool for shaping national identity, developing emotional intelligence, critical thinking, communication skills, creativity, and the ability for strategic analysis among lyceum students.

The main focus is placed on the author's innovative game, the travel quest "Podilskyi Express," which is presented as a modern interactive form of organizing the educational and cognitive activities of senior students. The article characterizes the concept of the game, its structure, rules, game mechanics, and the logic behind the design of the playing field, which is based on a map of Vinnytsia region. It is shown that such a model makes it possible to combine educational content with an engaging upzovoi process, ensuring students' emotional involvement and strengthening their personal engagement with local history material.

The content of the thematic stations, including musical, archaeological, art history, and others, is analyzed as providing a comprehensive understanding of the historical and cultural space of Podillia. It is emphasized that the use of structured and methodologically sound game-based technologies helps transform the study of the history of one's "small homeland" into an interesting, dynamic, and meaningful process. It is concluded that the proposed approach has significant practical value for improving history and local lore education, as it promotes learning activity, develops independence, creative initiative, and students' value-based attitude toward the historical heritage of their region.

Key words: local history component, gamification, travel quest, innovative educational technologies, emotional engagement, teaching tools, innovation, Vinnytsia region.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна українська освіта вимагає від учителя виховання соціально активної молоді, яка здатна самостійно приймати рішення, творчо мислити, прогнозувати майбутні події. В контексті викладання краєзнавчого компонента на уроках історії, це завдання особливо актуалізується. Вивчення «малої батьківщини» – основа формування національної ідентичності. Актуальність роботи зумовлена гострою необхідністю відходу від звичайних, пасивних методів та форм роботи на користь ігровим методам, активній взаємодії учасників навчального процесу. Де емоційний інтелект, залученість усіх присутніх стають каталізаторами глибокого розуміння історичних процесів. Тому на сьогодні актуально залишається проблема впровадження у шкільний навчальний процес таких моделей краєзнавчих ігор, які б не просто були для розваги дітей, а були чітко структурованим навчальним методичним матеріалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями ігрової діяльності на уроках історії займалися вчителі, методисти, науковці. Застосування інтерактивних технологій на заняттях історії України, а також на уроках краєзнавства в старшій школі досліджують автори О. Пометун, Г. Коберник, О. Комар. Автори стверджують, що перехід від пасивного слухання навчального матеріалу до активної роботи є необхідною умовою сучасної освіти.

Аспект впровадження різноманітних ігрових моделей в рамках діяльності «Inspiration club», який вже понад шість років працює на факультеті історії і міжнародних відносин Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського висвітлено у роботі О. Неприцького, Т. Мельничук. Автори на прикладі гри тревел-квесту «Країна-U» демонструють, як ігрова діяльність стає майданчиком для апробації інновацій в освіті. [1] Проблема адаптації ігор для роботи з різними віковими категоріями досліджують О. Дмитренко [2] та О. Зиборев. [3] Це свідчить про зацікавленість ігровими методиками для усіх рівнів освіти. Проте, залишається потреба у створенні вузькорегіонального методичного матеріалу який би інтегрував локальну історію у загальноукраїнський контекст. Гра тревел-

квест «Подільський експрес» стала одним із його частинок. [4]

Метою статті є розкриття дидактичного потенціалу ігрових форм та методів у вивченні краєзнавчого компонента, який виступає як засіб виховання соціально-активної молоді, їх здатності до самостійного прогнозування історичних процесів через залученість у структуровану ігрову діяльність у закладах середньої освіти. Окреслення ролі авторської краєзнавчої гри «Подільський експрес», як чітко структурованого методичного матеріалу, що дозволяє інтегрувати регіональну історію в освітній процес.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освітня система та сучасні учні вимагають від вчителя пошуку інноваційних інструментів, методів, які здатні перетворити пасивного слухача в активний суб'єкт навчального процесу.

Особливого значення це набуває під час вивчення історії та роботи вчителя із краєзнавчим матеріалом. В даному випадку формування національної ідентичності в учнів закладів середньої освіти має ґрунтуватися не на сухому, заучуванні фактів, дат, подій, а на емоційному залученні ліцеїстів та глибокому розумінню контексту «малої батьківщини»

Ігрові методи навчання, окрім того що є важливою складовою емоційного підсилення навчального процесу, є рушіями розуміння і вивчення процесів історії в цілому. Якісно продумана учителем організація педагогічно – керованих ігор є на сучасному етапі необхідною умовою для формування фахових компетентностей майбутніх спеціалістів. Ігрові методи навчання характеризуються наявністю ігрових моделей об'єкта, діяльності чи процесу навчання.

Їх ефективність зумовлена низкою факторів. Найперше – відбувається процес активізації мислення. Гра вимагає самостійності у прийнятті рішення. Наступним фактором є висока інтенсивність. За короткий термін гри ліцеїсти набувають навичок та вмінь, які у традиційній системі навчання вимагають значно більше часу. Обов'язковість комунікації в групах та комунікації між учасниками гри, вчителем, виховує командний дух. Творчий, ігровий характер уроку створює позитивне підкріплення навчання. У

навчальному дискурсі гру розуміють як систему, в якій гравці беруть участь у штучно створених ситуаціях, в яких окреслено правила. Звичайно, особливо цінним в ігровому процесі є інтелектуальні почуття – здивування, сумнів, допитливість, задоволення від розв'язаної ситуації, радість від перемоги. Вони безпосередньо виникають під час пізнавальної діяльності.

Ідеальним майданчиком для гейміфікації є краєзнавство, оскільки воно дозволяє учням відчути себе частинкою великої історії крізь призму роботи з краєзнавчим матеріалом.

Як втілення концепції структурованого навчально-методичного матеріалу автори запропонували інноваційну освітню гру травел-квест «Подільський експрес». Гра розрахована на учнів та студентів, та спрямована на узагальнення знань з історії України та краєзнавства.

Травел – квест «Подільський експрес» – інноваційна освітня гра у формі квесту, розрахована на учнів та студентів середніх та вищих закладів освіти. Гра спрямована на поглиблення та узагальнення знань учасників із історії України та краєзнавства.

Основу гри складає спеціальне ігрове поле, яким є карта Вінницької області із зазначеним на ній маршрутом, та ігрові аксесуари: гральні кубики, квитки, картки з додатковими запитаннями та іграшкові потяги. Такий формат ігрового поля забезпечує ефект іммерсивності (занурення) та дозволяє задіяти кінестетичний канал сприйняття інформації.

На карті кружечками відзначені зупинки, до яких додаються запитання. Зупиняючись на території того чи іншого району, гравці отримують запитання з історії, культури, спорту даного регіону.

Потрапляючи на археологічну станцію, гравці дають відповідь на запитання з археології. Станція фокусує увагу на найдавнішій історії регіону, археологічних та культурних знахідках (наприклад, Трипільська культура на Поділлі).

Аварійна зупинка створює ситуацію виклику. Для «ремонт» потягу ведучі пропонують гравцям відповісти на два складних запитання, що стимулює критичне мислення учасників гри. Якщо ж відповідь буде не правильною, гравець повертається на «старт», щоб «пересісти на інший потяг». Така ігрова механіка спрямована на вироблення відповідальності за прийняття рішення.

Потрапляючи на музичну зупинку гравці прослуховують твори відомих композиторів Вінниччини. В результаті – мають назвати твір та його автора. Цією зупинкою автори інтегрують у гру мистецтвознавчий компонент. Таким чином, гравці вгадують твори, наприклад «Щедрик» М. Леонтовича. Або ж гравцям ведучі пропонують виконати народні пісні, що підсилює культурну ідентичність та додає гри емоційного забарвлення.

Сектори "Шанс", "Стоп-контроль", «Екзотична станція» вносять елементи непередбачуваності у гру.

Екзотична станція "Стоп-контроль" передбачає «перевірку квитків», які гравці отримали на початку гри. Якщо комбінація цифр вказує, що білет щасливий, гравці можуть рухатись далі. Якщо ж ні, вони мають відповісти на відеозапитання. Таким чином, дана станція виконує роль психологічного розвантаження, імітуючи реальний ритм подорожі. Потрапляючи на сектор «Шанс» гравці витягують додаткові картки з запитаннями різних видів, які

мають виконати. «Екзотична станція» за легендою гри – це санаторії, які вказують на те, що гравець має відпочити або пропустити хід.

Потрапивши у «Прикордонну зону» гравці можуть проїхати на Вінницю через інші райони навпростець, оминувши дев'ять ходів. Але потрібно відповісти на два додаткові запитання. Якщо відповідь не правильна, треба пропустити два ходи і далі їхати за маршрутом. Якщо гравці потрапляють на знак «Пошкодження колії», вони мають розповісти якусь цікаву історію або легенду, пов'язану з Вінницькою областю і просунутися на 2 ходи вперед. Ці станції у грі виконують роль логічних розгалужень. Вони змушують гравців обирати між ризикованим швидким шляхом або довшим, але безпечнішим шляхом. Це розвиває стратегічне мислення у гравців.

Гру ліцеїсти розпочинають традиційно, кидаючи гральний кубик. Далі гравці рухаються станціями, набираючи бали. Перемагає команда, яка набрала більше балів. Для прикладу, запитання, які ведучі пропонують гравцям.

Потрапляючи у Гайсинський район:

1. Музичне запитання. Хто є композитором даної пісні? (звучить «Щедрик», Леонтович, народився в с.Марківка, Гайсинського району); «Лускунчик»(пісня2) ЧАЙКОВСЬКИЙ (гостював в Браїлові), Дмитро Шуров (Піанобой) (пісня3) «Кохання»; Павло Зібров «Хрещатик», народився у с.Червоне Немирівського району.

2. На фото зображено музей- садибу братів Герасименків, якому виду мистецтва присвячено цей музей ? (Музей гончарного мистецтва) (5)

3. Що називають подільською «Швейцарією» ? (Ні з чим не зрівняний Коростовець – ліс на березі Південного Бугу. Його називають подільською «Швейцарією». Коростовецькі краєвиди нагадують записані гірські пейзажі у Швейцарських Альпах.)

4. Яка річка протікає через Гайсинський район? (річка Соб)

5. Я зачитаю вам уривок вірша відомого поета, який певний час проживав на території Гайсинського р-н, зараз там розташований музей на його честь. Ваше завдання – назвати його прізвище та ім'я.

Як добре те, що смерті не боюсь я
і не питаю, чи тяжкий мій хрест.

Що вам, богове, низько не клонюся
в передчутті недовідомих верств.

Що жив-любив і не набрався скверни,
ненависті, прокльону, каяття. (Василь Стус)

Запитання по Жмеринському районі:

1. Жмеринка відома на всю Україну архітектурною спорудою, яка була побудована в кінці ХІХ століття, – залізничний вокзал. Ця споруда була побудована за проектом Рикова, та за своїм типом нагадувала залізничний вокзал у баварському Мюнхені. Яку форму має відома Жмеринська архітектурна споруда – залізничний вокзал? (форма корабля, який прямує до моря).

2. Відомий композитор Петро Чайковський в одній із подорожей Україною відвідав містечко Браїлів, де гостював у маєтку Надії фон Мек. Нині тут знаходиться його музей. Назвіть одну з найвідоміших композицій Чайковського. («Лебедине озеро» (1876), «Спляча красуня» (1889), «Лускунчик» (1892)).

3. Яка тварина зображена на гербі Жмеринки? («У синьому полі червоний вилоподібний хрест зі

срібним оздобленням, у центрі біжить срібний крилатий кінь із золотою гривною і хвостом, під ним обабіч – по золотій восьмипроменевої зірці. Щит обрамований декоративним картушем та увінчаний короною»).

4. Назвіть залізничні містечка вінницької обл. (Козятин, Жмеринка, Вінниця, Вапнярка, Калинівка, Рудниця, Погребище, Зятківці.)

5. Яка будівля зображена на фото? (Браїлівський Свято-Троїцький жіночий монастир) (12)

Могилів-Подільський район:

1. Монастир, який є одним з 7 чудес Вінниччини, розташований в Могилів-Подільському районі, вкажіть назву? (Лядівський скельний монастир)

2. Біля якого села Могилів – Подільського району в 1945 році відкрито одну з найдавніших стоянок первісних людей (40-10 тис. р. до н.е.)? (Село Нагоряни)

3. Яка рослина родини фруктових зображена на гербі Могилева-Подільського? (На срібному полі на зеленому трипагорбі – зелена виноградна лоза з п'ятьма лазуровими гронами. Щит обрамований декоративним картушем та увінчаний срібною міською короною з трьома вежками.)

4. З ім'ям якого відомого художника пов'язане село Кукавка, де він розписав шойно збудований храм і обвінчався в ньому? (Василь Тропінін)

Тульчинський район:

1. На території Тульчинського району відбувається щорічний фестиваль музики, який проходить в історичному місці. Що це за місце? (Палац Потоцьких)

2. На території Тульчина був написаний один з найвидатніших музичних творів в історії України, він був переведений на більшість мов світу, а також був видозмінений. Що це за твір та хто його написав? (Леонтович "Щедрик").

3. Як називають палац Потоцьких у Тульчині? (Подільський Версаль).

4. Коли було утворено Тульчинський район? (1925).

Вінниця

1. Де у Вінниці знаходилась резиденція Урядових структур УНР у Вінниці? (готель «Савой»)

2. У Вінниці жив відомий хірург М.Пирогов у нього було дві геніальні ідеї, які згодом отримали розвиток у медицині. (Під час Кримської війни він ділив поранених на групи, а також запропонував використовувати анестезію).

3. Який музей знаходиться у Вороновиці? (Музей авіації С. Можайського).

4. Коли Вінниця була столицею України? (2 лютого 1919 р.).

5. Існує версія, що під час побудови "Вервольфа" німці використовували готовий майданчик. Хто його підготував? (На місці Вервольфу незадовго до початку війни Сталін розпочав побудову власної ставки, але не встиг завершити будівництво).

6. Коли була побудована Вінницька водонапірна вежа? (1911 року).

7. Хто зображений на фото? (М. Артинов)

8. В якому році було відкрито фонтан «Рошен»? (2011 р., 4 вересня).

9. Коли відбулась зустріч Юзефа Пілсудського та Симона Петлюри у Вінниці? (17 травня 1920 року).

10. Коли під Вінницею відбулась битва, котру очолив Іван Богун? (березень 1651).

11. Що знаходилося раніше у приміщенні школи – гімназії №2? (жіноча гімназія).

12. Хто був архітектором Спасо-Преображенського собору? (Паоло Фонтана).

13. Відомий вінницький археолог, який "перекопав" всю Вінниччину, викладач ВДПУ? (П. Хавлюк).

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Використання у навчанні на уроках історії України при вивченні краєзнавчих тем тривалквесту «Подільський експрес» доводить, що краєзнавча гра не є розвагою, а, насамперед, чітко структурованим методичним інструментом. За допомогою неї, вивчення історії Вінниччини перетворюється стає динамічним та цікавим. Це – захоплива подорож, де інтелектуальні досягнення поєднуються із позитивними емоціями відкриттів. В результаті формуючи не лише знання, а й стійкий інтерес до минулого свого краю.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Melnychuk T., Nepriyskyi O. Gra dydaktyczna Travel-Quest „Kraj-U” – z doświadczeń działalności laboratorium dydaktyczno-metodologicznego „Inspiration Club” Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego w Winnicy (Ukraina). *Edukacja Kultura Społeczeństwo*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. 2022. S. 161-178. URL: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/144659#structure> (Дат а звернення: 15.03.2026).

2. Дмитренко А. О. Патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами краєзнавства. Методичний посібник ігор : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг : КДПУ, 2021. 54 с.

3. Зиборев О. Застосування інтерактивних технологій під час вивчення історії в старшій школі : дипломна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти : спец. 014.03 Середня освіта (Історія). ХГПА. Хмельницький: ХДПА, 2023. 67 с.

4. Опис правил гри "Інтерактивна гра тривалквест "Подільський експрес" ("Travel-quest "Podilskyi ekspres") Свідотство про реєстрацію авторського права на твір № 95481 від 21 січня 2020 / Т. А. Мельничук. *Офіційний бюлетень «Авторське право та суміжні права»*. 2020. № 57. С. 160. URL: <https://www.mc.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=11c1271e-eb9e-470a-ba8e-43b4e5301bee...>

REFERENCES

1. Melnychuk, T., Nepriyskyi, O. (2022). Gra dydaktyczna Travel-Quest „Kraj-U” – z doświadczeń działalności laboratorium dydaktyczno-metodologicznego „Inspiration Club” Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M. Kociubińskiego w Winnicy (Ukraina). *Edukacja Kultura Społeczeństwo*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski. S.161-178. URL: <https://www.repozytorium.uni.wroc.pl/dlibra/publication/144659#structure> (Data zvernennia: 15.03.2026). [in Ukrainian]

2. Dmytrenko, A. O. (2021). Patriotichne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy kraieznavstva [Patriotic education of children of senior preschool age through local history]. *Metodychnyi posibnyk ihor : kvalifikatsiina robota*. Kryvyi Rih : KDPU. 54 s. [in Ukrainian]

3. Zyborev, O. (2023). Zastosuvannia interaktyvnykh tekhnolohii pid chas vyvchenni istorii v starshii shkoli : diplomna robota na zdobuttia drugoho (mahisterskoho) rinvnia vyshchoi osvity : spets. 014.03 Serednia osvita (Istoriia) [The use of interactive technologies in the study of history in high school: thesis for the second (master's) level of higher education: specialty 014.03 Secondary education (History)]. KhHPA. Khmelnytskyi: KhDPA. 67 s. [in Ukrainian]

4. Opys pravyl hry "Interaktyvna hra travel-kvest "Podilskyi ekspres" ("Travel-kvest "Podilskyi ekspres") (2020). Svidotstvo pro reiestratsiiu avtorskoho prava na tvir № 95481 vid 21 sichnia 2020 [Description of the rules of the game "Interactive travel quest game "Podilsky Express" ("Travel quest "Podilsky

Express") Certificate of registration of copyright for the work No. 95481 dated January 21, 2020] / T. A. Melnychuk. Ofitsiyniy biuleten «Avtorske pravo ta sumizhni prava». № 57. S. 160. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=11c1271e-cb9e-470a-ba8e-43b4e5301bee...> (Data zvernennia: 15.03.2026). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МЕЛЬНИЧУК Тетяна – доцент кафедри культури, методики навчання історії та спеціальних історичних дисциплін Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: дидактичний потенціал тревел-квесту "подільський експрес" у вивченні краєзнавчого

компоненту на уроках історії та в позаурочній роботі у закладах загальної середньої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MELNYCHUK Tetiana – Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University PhD in History, Associate Professor.

Scientific interests: the educational potential of the 'podillia express' travel quest in the study of the local history component in history lessons and extracurricular activities in secondary schools.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 23.03.2026 р.

УДК: 81'243:378.247

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-317-321

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БОГАЙЧУК Валентин –

викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного економічного університету

ORCID: orcid.org/0009-0006-8318-5435

e-mail: v.bogaychuk.od@gmail.com

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стаття присвячена навчанню діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови. Вільне володіння іноземною мовою передбачає вміння реагувати на різноманітні ситуації реального життя. У зв'язку з цим кінцевою метою навчання іноземної мови є оволодіння навичками імпровізованого мовлення як монологічного, так і діалогічного. Розглядаючи мову як засіб живого спілкування, слід звертати увагу на максимальний розвиток невідготовленого діалогічного мовлення.

Діалогічне мовлення – одна з основних форм мовленнєвого спілкування.

Незважаючи на те, що воно складніше за монологічне, як з точки зору напруженості уваги, так і різноманітності використовуваних мовленнєвих зразків. Проте на початковому етапі вивчення іноземних мов перевагу в навчанні усного мовлення все ж віддають діалогічному мовленню.

На зміст і характер діалогічного спілкування впливають психологічні процеси: сприйняття мовлення співрозмовника та орієнтування в ситуації; формування змістовної сторони висловлювання; мовне оформлення думки та сприйняття (декодування) реплік партнера по спілкуванню.

Діалогічне мовлення завжди є мотивованим. Поява у здобувачів освіти бажання щось сказати, висловити свої думки, почуття, а не лише відтворювати чужі слова чи завчений напам'ять текст, зумовлюється певними умовами. Це, перш за все, використання таких стимулів, які викликають у здобувачів освіти потребу «виразити себе», що можливо при створенні сприятливого психологічного клімату, що сприяє висловлюванням, доброзичливого ставлення аудиторії та викладача, зацікавленості у виконанні запропонованих завдань, прагнення виконати їх добре.

Для того щоб забезпечити самостійну мовленнєву взаємодію здобувачів освіти та отримати бажаний мовленнєвий продукт, а також запланований результат – вміння виконувати основні функції спілкування, щоб сформувати такі властивості діалогічного мовлення, як його мотивованість, експресивність, зверненість, ситуативність, необхідно моделювати саму взаємодію.

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, тематичний мікродіалог, лінгвістичні особливості, дискусія, діалогічні єдності.

BOGAYCHUK Valentin –

Teacher Department of foreign languages

Odesa National Economic University

ORCID: orcid.org/0009-0006-8318-5435

e-mail: v.bogaychuk.od@gmail.com

TEACHING CONVERSATIONAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

This article focuses on teaching conversational speech in foreign language classes. Fluency in a foreign language requires the ability to respond to a variety of real-life situations. In this regard, the ultimate goal of foreign language instruction is to master the skills of spontaneous speech, both monological and conversational. When considering language as a means of live communication, attention should be paid to the maximum development of unprepared dialogic speech.

Dialogic speech is one of the primary forms of verbal communication.

Although it is more complex than monologue, both in terms of the level of concentration required and the variety of speech patterns used, at the initial stage of learning a foreign language, priority is still given to dialogic speech in oral communication instruction.

The content and nature of conversational communication are influenced by psychological processes: the perception of the interlocutor's speech and situational orientation; the formation of the content of an utterance; the verbal expression of thoughts; and the perception (decoding) of the conversation partner's responses.

Dialogic speech is always motivated. The emergence in learners of a desire to say something, to express their thoughts and feelings – rather than merely repeating someone else's words or a text memorized by heart – is determined by certain conditions. First and foremost, this involves the use of stimuli that evoke in learners the need to "express themselves," which is possible when a supportive psychological

climate is created—one that encourages expression, a friendly attitude from the audience and the instructor, interest in completing the assigned tasks, and a desire to perform them well.

In order to facilitate independent verbal interaction among learners and achieve the desired linguistic output, as well as the intended outcome – the ability to perform basic communicative functions – and to develop such characteristics of dialogic speech as motivation, expressiveness, addressivity, and situationality, it is necessary to simulate the interaction itself.

Key words: *dialogue, conversational speech, thematic micro-dialogue, linguistic features, discussion, dialogic units*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Найбільші труднощі при іншомовному спілкуванні здобувачі освіти відчувають, сприймаючи мову на слух. Однак, усне спілкування роль якої в даний час стала особливо значною, вимагає розуміння співрозмовника, оскільки в процесі мовної взаємодії кожний виступає як у ролі мовця, так і в ролі слухача. Однією з основних форм мовного спілкування та ефективним засобом розвитку і формування навичок говоріння в навчанні іноземним мовам є діалогічне мовлення. На жаль, розробка методики навчання діалогічного мовлення на іноземній мові до сих пір не закінчена. Це серйозно впливає на практику навчання. Мова здобувачів освіти характеризується великою кількістю мовних помилок, перевагою питань та відповідей під іншими типами реплік, стимулюючих ведення діалогу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Говоріння забезпечує усне спілкування іноземною мовою в діалогічній формі (паралельно з аудіюванням) і в монологічній формі. Воно спрямоване до однієї особи або до необмеженої кількості осіб. В останні роки все більше приділяється увага тому, наскільки вільно здобувачі освіти володіють іноземною мовою, як швидко та легко вони можуть висловлювати свої думки на малознайомій їм мові. Тому в закладах освіти важливе місце посідає діалогічне мовлення. Проблема навчання діалогічному мовленню присвячені роботи таких вчених, як: І.Л. Бім, С.Ф. Шатілова, Є.І. Пасова та інші [1, с. 135].

Спочатку в певній ситуації виникає мотив висловлювання, що позначає початковий момент породження мовлення, і відповідно – комунікативний намір того, хто говорить. Далі здійснюється оформлення задуму шляхом відбору мовних засобів – граматичних структур, слів, які реалізуються спочатку у внутрішньому мовленні, де створюється потенціальна мовленнєва схема висловлювання. Внутрішнє мовлення еліптичне, побудоване за принципом конспекту, йому притаманна згорнутість, воно не озвучене. Далі має місце включення голосового апарату, і сформоване висловлювання шляхом артикуляції та інтонування втілюється у зовнішньому (озвученому) мовленні.

Процес породження усного висловлювання супроводжується слуховим контролем, завдяки чому постійно здійснюється зворотний зв'язок, що приводить висловлювання у відповідність до задуму [1, с. 135].

Спілкуючись рідною мовою, мовець думає лише про те, що сказати і в якій послідовності. Ці дії знаходяться на рівні свідомої провідної діяльності. Окремі операції процесу породження мовленнєвого висловлювання непомітні, оскільки всі вони повністю автоматизовані і здійснюються миттєво. При говорінні іноземною мовою (за умови недостатнього рівня володіння нею) ці операції стають помітними через відсутність міцних зв'язків між мовленнєвим задумом та мовними засобами його вираження, які існують у носіїв мови. Тому умовою здійснення діяльності

говоріння є наявність мовленнєвих автоматизмів, або мовленнєвих навичок:

- граматичних,
- лексичних,
- вимовних (артикуляційних та інтонаційних)

[1, с. 137].

Вказані навички в сукупності складають операційний рівень говоріння як уміння. Проте ця сукупність ще не є власне умінням, бо останнє не можна звести до простої суми елементів, що його складають. *Уміння має свої власні якості:*

- цілеспрямованість,
- продуктивність,
- самостійність,
- динамічність,
- інтегрованість.

Мета статті скласти системи вправ для формування у здобувачів освіти усно-мовленнєвих вмінь іноземною мовою. Для досягнення сформульованої мети був використаний теоретичний аналіз літератури по питанням навчання усного мовлення на іноземній мові.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найбільш загальними механізмами двостороннього процесу мовленнєвого спілкування є механізми прийому і видачі повідомлення, усередині яких знаходяться механізми осмислення (в єдності аналізу та синтезу, що проявляються по-різному на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу); пам'яті (в єдності довготривалої/постійної пам'яті та короткочасної/оперативної пам'яті); випереджуючого синтезу, без якого неможливе жодне висловлювання.

Одним з найпростіших механізмів мовлення є механізм відтворення або репродукції. Репродукція може бути повною або частковою. У першому випадку використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін, для передачі нового змісту; у другому – це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах. З погляду методики часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання у процесі навчання говоріння можна вважати позитивним моментом, проте репродукування вивченого як засобу контролю необхідно уникати [2, с. 15].

У механізмі вибору розрізняють вибір слів і вибір граматичної структури. На вибір слів впливає комунікативна мета повідомлення, стосунки між комунікантами, їх спільний життєвий досвід, особливості реципієнта тощо. Тому повністю автоматизувати процес вибору слів навряд чи можливо. В той же час мовлення комуніканта, який “підбирає слова”, уповільнюється, створюється розрив у часі між формуванням змістової сторони висловлювання і його мовним наповненням. На вибір граматичної структури також впливає комунікативна мета, асоціативний зв'язок структури з її функцією в мовленні [2, с. 15].

Механізми репродукування і вибору підпорядковані механізму комбінування, який передбачає

таке формування словосполучень і фраз, коли мовець використовує знайомі йому мовні компоненти в нових сполученнях. Від якості сформованості механізму комбінування залежать такі ознаки мовленнєвого вміння говоріння як продуктивність, новизна, швидкість.

До механізму комбінування близько підходить (але не співпадає з ним) механізм конструювання. Випадки, коли ми свідомо застосовуємо мовні правила, конструємо за ними фразу, свідчать про недостатній рівень володіння іншомовним мовленням, про те, що рівень вміння не досягнутий [2, с. 15].

Механізм прогнозування (або антиципації) “працює” у двох планах: структурному і смислового. У структурному плані антиципація можлива на рівні фрази, коли перші вимовлені слова прогнозують конструкцію фрази і навіть понадфразової єдності, що дозволяє породжувати висловлювання без довгих пауз між окремими фразами. У смислового плані прогнозування є передбаченням того, чим завершиться ситуація мовлення.

Механізм дискурсивності керує процесом функціонування мовленнєвого висловлювання і працює на рівні актуального усвідомлення. Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає сигнали зворотного зв'язку (вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника), приймаючи рішення безпосередньо у процесі спілкування, залучає необхідні знання стосовно предмета висловлювання.

Як показує практика навчання іноземним мовам, мовленнєвий механізм, сформований у рідній мові, не функціонує на тому ж рівні в умовах оволодіння іншомовним мовленнєвим спілкуванням. Так, на початку вивчення ІМ людина, як правило, утримує в пам'яті меншу кількість іншомовних слів, ніж слів рідної мови, повільніше осмислює іншомовне повідомлення, гірше виявляє механізм прогнозування тощо, тобто мовець “приспосовує”, а іноді й знову формує певні ланки і рівні складного багатостороннього мовленнєвого механізму. Говоріння здійснюється у двох формах – діалогічного мовлення і монологічного мовлення.

Діалогічне мовлення (як і монологічне) характеризується зверненістю. Однією з найважливіших психологічних особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється.

Питаннями ситуативності мовлення і створення навчальних комунікативних ситуацій займався багато вчених (Е. П. Шубін, Й. М. Берман і В. А. Бухбіндер, В. Л. Скалкін і Г. А. Рубінштейн, Є. М. Розенбаум, О. О. Леонтьєв, В. О. Артемов, Ю. І. Пассов, А. Хорнбі, Д. Берн, В. Апелът та багато ін.) [3, с. 176]. Можна визначити компоненти комунікативних ситуацій:

- а) комуніканти і їх стосунки (суб'єкти спілкування);
- б) об'єкт (предмет) розмови;
- в) відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови;
- г) умови мовленнєвого акту [3, с. 176].

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Мовлення, як правило, емоційно забарвлене, оскільки мовець передає свої думки, почуття, ставлення до того, про що йдеться. Це знаходить відображення у відборі

лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, у інтонаційному оформленні тощо. Справжній діалог містить репліки подиву, захоплення, оцінки, розчарування, незадоволення та ін.

Іншою визначальною рисою діалогічного мовлення є його спонтанність. Відомо, що мовленнєва поведінка кожного учасника діалогу значною мірою зумовлюється мовленнєвою поведінкою партнера. Саме тому діалогічне мовлення, на відміну від монологічного, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мовлення. Це й зумовлює спонтанність, непередбачуваність мовленнєвих дій, потребує досить високого ступеня автоматизованості й готовності до використання мовного матеріалу [3, с. 181].

Обмін репліками не може здійснюватися без взаємного розуміння, яке відбувається через аудіювання. Отже володіння діалогічним мовленням передбачає володіння говорінням та аудіюванням, що вимагає від учасників спілкування двосторонньої мовленнєвої активності та ініціативного розпочинати діалог, реагувати на репліки співрозмовника і спонукати його до продовження розмови.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів. Результати досліджень, проведених на автентичних навчальних матеріалах англійською, німецькою та російською мовами, показали, що найпоширенішими є чотири типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями/думками, діалог-обговорення/дискусія.

Діалог-розпитування може бути одностороннім або двостороннім. У першому випадку ініціатива запитувати інформацію належить лише одному партнеру, у другому – кожному з них. Двосторонній діалог-розпитування розвиває ініціативність обох партнерів, характерну для природного спілкування [3, с. 181].

Діалог-домовленість використовується при вирішенні співрозмовниками питання про плани та наміри, він є найбільш посильним для учнів. Після оволодіння діалогом-домовленістю здійснюється навчання змішаного типу діалогу: розпитування-домовленості.

Наступним за складністю є діалог-обмін враженнями/думками, метою якого є виклад свого бачення якогось предмета, події, явища, коли співрозмовники висловлюють свою думку, наводять аргументи для доказу, погоджуються з точкою зору партнера або спростовують її. При цьому ініціатива ведення бесіди є двосторонньою.

Найскладнішим для оволодіння є діалог-обговорення/дискусія, коли співрозмовники прагнуть виробити якийсь рішення, дійти певних висновків, переконати один одного в чомусь.

Основними якісними показниками сформованості загального вміння вести діалог іноземною мовою є такі спеціальні вміння:

1. Уміння продукувати діалогічну єдність різних видів;
2. Уміння починати діалог, вживаючи відповідну ініціативну репліку (повідомлення, спонукання, запитання);

3. Уміння реагувати на репліку співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;

4. Уміння підтримувати розмову, додаючи до репліки-реакції свою ініціативну репліку;

5. Уміння стимулювати співрозмовника до висловлювання, виражаючи свою зацікавленість за допомогою реплік оцінювального характеру;

6. Уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій;

7. Уміння в разі необхідності (нерозуміння репліки співрозмовника чи утруднення при висловлюванні своєї думки) ввічливо перервати розмову і звернутися за допомогою до партнера або навіть до довідника (розмовника, словника) [4, с. 129].

Характерними мовними особливостями діалогічного мовлення є його еліптичність, наявність “готових” мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз.

Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, зверненість реплік, вживання позамовних засобів (жестів, міміки), знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – і один одного. У діалозі широко вживаються “готові” мовленнєві одиниці, які надають діалогу емоційності.

В діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають “заповнювачами мовчання”. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз в ній, коли мовець підшукує відповідну репліку. Наприклад: Well, well now, you know, let me see, look here, I say, etc.

Оволодіння іншомовним діалогічним мовленням (ДМ) представляє певні труднощі. Перша з них викликана тим, що ДМ об'єднує два види мовленнєвої діяльності – аудіювання і говоріння. У зв'язку з цим другий партнер має зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї. Трудність полягає в тому, що необхідність сприйняти і правильно зрозуміти першого партнера, з одного боку, і підготувати свою відповідь – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами [4, с. 131].

Нерідко трапляється ще й так, що розпочатий учнями діалог “завмирає” після обміну однією-двома репліками. Це спричиняється труднощами продукування саме ініціативних реплік.

Ще одна перешкода в оволодінні діалогом пов'язана з його непередбачуваністю. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, адже мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування у значній мірі визначається мовленнєвою поведінкою іншого / інших партнерів. Кожному з них необхідно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним, а така несподіваність призводить до зміни предмета спілкування.

Вже у процесі формування мовленнєвих навичок (граматичних, лексичних) учні виходять на рівень понадфразової єдності, в тому числі ДЄ. Проте увага слухача в цьому випадку зосереджена на вживанні нової граматичної структури або лексичної одиниці. Виходячи на рівень обміну репліками, він використовує вже знайомі йому ДЄ. Завдання ж включають засвоєння учнями нових видів ДЄ,

притаманних тому функціональному типу діалогу, який є метою навчання на даному відрізку навчально-виховного процесу [2, с. 22].

На цьому етапі виконуються рецептивно-репродуктивні та репродуктивні умовно-комунікативні вправи на імітацію, підстановку, відповіді на запитання, на запит певної інформації (за зразком), повідомлення інформації тощо. При навчанні реплікуванню важливо поступово збільшувати обсяг репліки учня – від однієї до двох-трьох фраз.

Коли слухачі засвоюють репліку-реакцію та ініціативну репліку певного ДЄ, можна переходити до першого етапу формування навичок і вмінь ДМ – оволодіння певними діалогічними єдностями. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи з обміну репліками. Другим етапом формування навичок і вмінь ДМ є оволодіння мікродіалогом. Мікродіалог розглядають як засіб вираження основних комунікативних інтенцій партнерів по спілкуванню. Мета другого етапу – навчити учнів об'єднувати засвоєні ДЄ, підтримувати бесіду, не дати їй зупинитися після першого обміну репліками. На цьому етапі використовуються рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня (такі, що допускають використання спеціально створених вербальних опор для висловлювання учнів). На третьому етапі учні мають навчитися вести діалоги різних функціональних типів. Вправи, що виконуються на третьому (заклучному) етапі, відносяться до рецептивно-продуктивних комунікативних вправ вищого рівня (такі, що не дозволяють використання спеціально створених вербальних опор) [4, с. 129].

Згідно з виділеними етапами формування навичок і вмінь діалогічного мовлення до системи вправ для навчання ДМ включаються 4 групи вправ:

I група – вправи для навчання “реплікування”,

II група – вправи на засвоєння ДЄ різних видів,

III група – вправи на створення мікродіалогів,

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів.

До I групи входять умовно-комунікативні рецептивно-репродуктивні та репродуктивні вправи – на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо. До II групи включаються рецептивно-продуктивні умовно-комунікативні вправи на обмін репліками. До III групи входять рецептивно-продуктивні комунікативні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор. Вправи IV групи рецептивно-продуктивні комунікативні (вищого рівня). При виконанні вправ IV групи допускаються лише природні опори.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, навчання діалогічного мовлення є невід'ємною частиною заняття іноземної мови. Успішність навчання діалогічного мовлення забезпечується завдяки поетапному підходу та визначенню найефективніших способів його організації. Здобувачі освіти швидко опановують мовні конструкції та формули (в рамках певних ситуацій), потім автоматично оперують ними під час виконання комунікативних завдань іншого роду. Завдяки цьому здобувачі освіти набагато швидше набувають відчуття мови.

Також проаналізувавши літературу по питанням навчання усного мовлення на іноземній мові з'ясували, що найважливішими етапами при навчанні говорінню є реплікування, оволодіння певними діалогічними єдностями і оволодіння мікро діалогом. При навчанні діалогічному мовленню рекомендовано використовувати шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу (реплік, діалогічні єдності) до самостійної побудови діалогу. Для навчання діалогічному мовленню слід використовувати наступні правила:

- вправи для навчання реплікування;
- вправи на засвоєння і вживання діалогічних єдностей;
- вправи на об'єднання засвоєнних діалогічних єдностей та на створення мікродіалогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Костюченко К. Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2015. Вип. 135. Педагогічні науки. С. 135–139.
2. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Київський національний лінгвістичний університет*. 2011. Вип. 3. Іноземні мови. С. 15–22. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/2226/im_2011_3_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата звернення: 23.03.2026).
3. Наконечна А. О. Особливості навчання діалогічного мовлення при вивченні англійської мови. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2015. Вип. 2 : Педагогічні науки. С. 175–189.
4. Мулик К. О. Специфіка англійського діалогічного мовлення соціальнопедагогічної спрямованості. *Записки з романо-германської філології*. 2014. Вип. 1(32). С. 128–132.

REFERENCES

1. Kostyuchenko, K. (2015). Osoblyvosti navchannya dialohichnoho movlennya na zanyattakh z anhliys'koyi movy [Features of teaching conversational skills in English classes]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. Vyp. 135. Pedahohichni nauky. S. 135–139. [in Ukraine]
2. Chernysh, V. V. (2011). Zasoby formuvannya inshomovnoyi komunikativnoyi kompetentsiyi u dialohichnomu movlenni [Methods for Developing Foreign Language Communicative Competence in Conversational Speech]. *Kyyivs'kyy natsional'nyy lnhvistychnyy universytet*. Vyp. 3. Inozemni movy. S. 15–22. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/2226/im_2011_3_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukraine]
3. Nakonechna, A. O. (2015). Osoblyvosti navchannya dialohichnoho movlennya pry vyvchenni anhliys'koyi movy [Features of teaching conversational skills in English language instruction]. *Zbimyk naukovykh prats' Natsional'noyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrainy*. Vyp. 2 : Pedahohichni nauky. S. 175–189. [in Ukraine]
4. Mulyk, K. O. (2014). Spetsyfika anhliys'koho dialohichnoho movlennya sotsial'nopedahohichnoyi spryamovanosti [The Characteristics of English Dialogic Speech in a Social-Pedagogical Context]. *Zapysky z romano-hermans'koyi filohiyi*. Vyp. 1(32). S. 128–132. [in Ukraine]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОГАЙЧУК Валентин – викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету.

Наукові інтереси: мотивація до вивчення іноземної мови, мовлення, технології викладання на заняттях з іноземної мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOGAYCHUK Valentine – teacher, Department of Foreign languages Odesa National Economic University.

Scientific interests: motivation to learn a foreign language, speaking skills, teaching methods in foreign language classes.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 14.03.2026 р.

УДК 378:004.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-321-327

ISSN 2415-7988 (Print) ISSN 2521-1919 (Online)

ВЕДЬ Тетяна –

викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4440-4248>
e-mail: tetyana.ved@hneu.net

ЛЮТВИЄВА Ярослава –

старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5874-5692>
e-mail: yaroslava.liutviieva@hneu.net

ІНТЕГРАЦІЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВИЩУ ОСВІТУ ЯК ЧИННИК МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглянуто проблему інтеграції штучного інтелекту у систему вищої освіти як одного з ключових чинників модернізації сучасного освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, трансформацією соціально-економічних процесів та зростанням вимог до якості підготовки фахівців у цифрову епоху.

Проблема дослідження полягає у відсутності цілісного науково обґрунтованого підходу до інтеграції штучного інтелекту у вищу освіту, який би поєднував технологічні можливості інтелектуальних систем із педагогічними, етичними та соціальними засадами функціонування університету. Особливої уваги потребують питання персоналізації навчання, автоматизованого

оцінювання, аналітики освітніх даних, трансформації професійної ролі викладача, забезпечення академічної доброчесності, захисту персональних даних і запобігання алгоритмічній упередженості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування концептуальних засад інтеграції штучного інтелекту у систему вищої освіти та визначення його впливу на трансформацію освітнього середовища, педагогічної діяльності й управлінських процесів університету. Для досягнення поставленої мети здійснено аналіз сучасних тенденцій цифрової трансформації освіти, визначено основні напрями використання інтелектуальних систем у навчальній і науковій діяльності, охарактеризовано зміни у професійній ролі викладача, а також виявлено педагогічні, соціальні, економічні та етичні виклики впровадження штучного інтелекту.

Узагальнені результати дослідження свідчать, що інтеграція штучного інтелекту відкриває широкі можливості для підвищення якості освіти через формування індивідуалізованих освітніх траєкторій, розвиток дослідницького навчання, удосконалення систем моніторингу успішності та оптимізацію управлінських процесів. Водночас ефективність впровадження інтелектуальних технологій залежить від наявності стратегічної інституційної політики, міждисциплінарного підходу, належної нормативно-правової бази та розвитку цифрових компетентностей усіх учасників освітнього процесу. Обґрунтовано необхідність формування культури відповідального використання штучного інтелекту в академічному середовищі та збереження балансу між технологічною інноваційністю й гуманістичними цінностями освіти. Зроблено висновок, що за умов системного й науково обґрунтованого підходу штучний інтелект може стати стратегічним чинником модернізації вищої освіти та підготовки конкурентоспроможних фахівців нового покоління.

Key words: штучний інтелект, вища освіта, цифрова трансформація, персоналізоване навчання, академічна доброчесність, цифрові компетентності; дослідницьке навчання.

VED Tetiana –

Lecturer at the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4440-4248>
e-mail: tetyana.ved@hneu.net

LYUTVIYEVA Yaroslava –

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy,
Foreign Philology and Translation
at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5874-5692>
e-mail: yaroslava.lyutviieva@hneu.net

THE INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE INTO HIGHER EDUCATION AS A FACTOR IN THE MODERNISATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

This article examines the integration of artificial intelligence into higher education as a key factor in modernising the contemporary educational environment. This research is relevant due to the rapid development of digital technologies, the transformation of socio-economic processes, and the growing demand for high-quality specialist training in the digital age.

The research problem lies in the absence of a comprehensive, scientifically grounded approach to integrating artificial intelligence into higher education that combines the technological capabilities of intelligent systems with the pedagogical, ethical and social foundations of university operations. Particular attention should be paid to personalised learning, automated assessment, educational data analytics, the changing role of lecturers, academic integrity, personal data protection, and the prevention of algorithmic bias.

This article aims to provide a theoretical justification for integrating artificial intelligence into the higher education system and to determine its impact on the transformation of the educational environment, teaching practice, and university management processes. To achieve this aim, we have analysed current trends in the digital transformation of education, identified the main areas of application of intelligent systems in teaching and research, characterised changes in the professional role of lecturers, and highlighted the pedagogical, social, economic, and ethical challenges of introducing artificial intelligence.

The overall findings of the study indicate that integrating artificial intelligence could significantly improve the quality of education by creating personalised learning pathways, developing inquiry-based learning, refining performance-monitoring systems, and optimising management processes. At the same time, the effectiveness of implementing intelligent technologies depends on the existence of strategic institutional policies, an interdisciplinary approach, an appropriate regulatory framework, and the development of digital competencies among all participants in the educational process. The importance of fostering a culture of responsible AI use in the academic environment and maintaining a balance between technological innovation and the humanistic values of education is substantiated. It is concluded that, if a systematic, scientifically grounded approach is adopted, AI can be a key factor in modernising higher education and training a new generation of competitive specialists.

Key words: artificial intelligence, higher education, digital transformation, personalised learning, academic integrity, digital skills, inquiry-based learning.

Formulation and justification of the relevance of the issue. The rapid development of digital technologies and the increasing use of artificial intelligence are driving profound changes in socio-economic processes, with direct impacts on the higher education system. Universities must modernise their educational environments, curricula and management mechanisms to align with the demands of the digital economy and knowledge-based society.

At the same time, the introduction of artificial intelligence technologies in higher education is a contentious issue. On the one hand, intelligent systems open up opportunities for personalised learning, auto-

mated assessment, educational data analytics and improved management efficiency. On the other hand, their use also raises a variety of pedagogical, ethical, legal and social challenges concerning the protection of personal data, academic integrity, algorithmic bias, and the changing role of lecturers.

The problem lies in the absence of a comprehensive, scientifically grounded approach to integrating artificial intelligence into higher education, one that combines technological capabilities with pedagogical principles and the humanistic values of the university tradition. The insufficient development of the methodological foundations for implementing intelligent systems, as well as

mechanisms for assessing their effectiveness, necessitates a comprehensive study of this issue.

An analysis of recent research and publications.

The issue of integrating artificial intelligence (AI) into higher education is being actively explored by domestic and international researchers in the context of society's digital transformation. Academic works examine topics such as personalised learning, adaptive educational systems, automated assessment, educational data analytics and generative models for creating educational content.

Another area of research focuses on the transformation of teaching practice in the context of digitalisation. Researchers emphasise the shift in the teacher's role from transmitter of knowledge to facilitator of the learning process, mentor, and organiser of an interactive educational environment. Considerable attention is given to developing students' digital and algorithmic literacy, critical thinking skills, and ability to use intelligent systems responsibly.

Meanwhile, the ethical and legal aspects of using artificial intelligence in education are a key topic of discussion in contemporary academic literature. Particular focus is given to issues relating to academic integrity, data protection, algorithmic transparency, and the prevention of discriminatory practices. Researchers emphasise the need for an interdisciplinary approach to integrating intelligent technologies, taking into account pedagogical, economic, social and legal factors [7,12,14].

Despite a significant body of literature on the topic, the introduction of artificial intelligence into higher education remains a matter of debate and requires further theoretical consideration. There is a lack of development in issues related to the creation of a comprehensive institutional strategy for the digital transformation of universities, methods for evaluating the effectiveness of intelligent systems, and ensuring a balance between technological innovation and the humanistic principles of education.

Thus, the existing research provides a basis for further comprehensive analysis of the role of artificial intelligence in higher education, but requires systematisation and conceptual synthesis.

Aim of the article (research objectives). This study aims to provide a theoretical justification for integrating artificial intelligence into the higher education system and to determine its impact on the transformation of the educational environment, teaching practice, and university management processes.

To achieve this, the following tasks have been set:

1. Analyse current trends in the digital transformation of higher education.
2. Identify the main areas of application for artificial intelligence technologies in educational and research processes.
3. Describe the transformation of the professional role of the lecturer in the context of digitalisation.
4. Identify the pedagogical, social, economic, and ethical challenges of implementing intelligent systems.
5. Justify the need for a strategic policy to integrate artificial intelligence into higher education institutions.
6. Outline promising areas for further research in this field.

The research drew on academic works by Ukrainian and international scholars that focused on the challenges of digital transformation and the implementation of artificial intelligence technologies in higher education. A variety of general scientific and theoretical methods were

employed in the study. Analysis and synthesis were used to generalise contemporary scientific approaches to implementing artificial intelligence in higher education, while comparative analysis allowed various models of digital transformation in educational systems to be compared. A systematic approach was taken to consider the university as a holistic digital ecosystem. Synthesising and interpreting scientific sources contributed to formulating the study's conceptual framework, while using the prognostic method helped outline prospects for developing intelligent technologies in higher education.

Presentation of the main research findings. The digital transformation of modern society requires us to reconsider the role of innovative technologies across key areas of human activity, particularly in higher education. In this context, interdisciplinary research analysing the social, economic, ethical and legal aspects of implementing artificial intelligence technologies is particularly relevant. Identifying potential opportunities and risks, and defining the limits of AI's application, are prerequisites for its effective integration into teaching and educational institution management.

Over the past few decades, the higher education system has undergone constant transformation, driven by its integration into the global educational landscape, improvements in the quality of educational services, and the need to adapt to socio-economic changes. The introduction of information and communication technologies, e-learning resources, and digital platforms has contributed to the formation of a new educational paradigm based on openness, mobility, and personalisation. The essence of the digital transformation of education lies in creating individualised learning pathways using digital technologies, particularly artificial intelligence, virtual reality, big data, and educational institutions' advanced digital infrastructure [6].

As a distinct branch of computer science, artificial intelligence is characterised by its ability to analyse large datasets, identify patterns and predict processes. This makes it a vital tool for modernising the education system. In higher education, its use facilitates the automation of routine tasks, the optimisation of administrative processes, and the enhancement of teaching efficiency. At the same time, researchers emphasise that artificial intelligence is not a competitor to teaching staff, but rather a supportive tool that can expand the scope of pedagogical activities and improve the quality of education. The impact of artificial intelligence on education manifests itself in two interrelated areas. Firstly, the increasing use of digital technologies in the economy is creating new demands for employees' skills, requiring the modernisation of educational content. Secondly, artificial intelligence algorithms can directly improve the educational process by providing personalised learning, automating assessment of results, monitoring academic performance, and analysing educational data. This approach allows for the creation of individual educational pathways tailored to students' abilities and the demands of the labour market.

Contemporary academic literature explores a wide range of applications for generative artificial intelligence systems in education. These systems can be used during the course planning stage to generate ideas, structure content, and create teaching materials. Generative models can produce lecture notes, test questions, and educational case studies tailored to students' levels of preparation, and can also provide immediate feedback. While such tools

can enhance teachers' effectiveness and foster an innovative educational environment, they require pedagogical expertise and quality control of the results [1].

The use of artificial intelligence for personalised learning is particularly important. Adaptive systems can select learning content according to a student's level of knowledge, analyse their progress, and suggest additional tasks. Automated assessment systems ensure the objectivity of knowledge assessment, while chatbots can act as personal tutors, explaining complex topics and supporting students throughout the learning process. Other promising developments include proctoring systems, smart campuses and digital platforms for managing the educational process.

At the same time, the introduction of artificial intelligence raises a number of ethical and social challenges. These include protecting personal data, ensuring academic integrity, preventing discriminatory algorithms and fostering critical thinking among students. Researchers emphasise that artificial intelligence technologies must be implemented in close collaboration with lecturers, teaching staff, and educational administrators [12]. A technocratic approach that disregards pedagogical needs may render innovations ineffective.

More broadly, the development of the digital ecosystem is changing the very logic of the educational process. Higher education institutions must not only impart knowledge but also foster creative thinking, research activity, and effective interaction with intelligent systems. The concept of inquiry-based learning, which combines theoretical knowledge with practical research, can be effectively complemented by artificial intelligence tools that facilitate personalisation and expand students' research opportunities.

Integrating artificial intelligence into the higher education system creates new opportunities to improve teaching quality, optimise educational process management and produce competitive professionals [15]. However, the effectiveness of such an implementation depends on taking a comprehensive approach that considers pedagogical, economic, social and ethical factors. Rather than being viewed as a replacement for teachers, artificial intelligence should be seen as a support tool that contributes to the development of the educational environment, enhances its adaptability and ensures a harmonious combination of technological innovations with the humanistic values of education.

Further research in this field should focus on assessing the economic efficiency of AI implementation, developing pedagogically sound methodologies for its use, and studying its impact on students' professional development. Only through a systematic, scientifically grounded approach can AI become a key factor in the development of modern higher education.

Further research into integrating artificial intelligence into higher education requires an in-depth analysis of the methodological basis for incorporating digital technologies into teaching practice. An important area is the development of conceptual models of interaction between lecturers, students and intelligent systems, which will enable the formation of new educational paradigms focused on collaboration between humans and technology. In this context, artificial intelligence can be viewed as part of a wider digital university ecosystem comprising learning resources, analytical platforms, educational management systems, and communication tools.

One of the key trends is the growing importance of educational data analytics [2]. Artificial intelligence systems can conduct in-depth analyses of learning outcomes, student behaviour patterns and the effectiveness of teaching methods and resource provision. This opens up opportunities to predict academic success, identify students at risk of dropping out, and provide targeted support. However, such systems require clearly defined regulatory mechanisms to protect personal data and ensure algorithmic transparency.

Another important issue is the transformation of the teacher's professional role. In the context of the active implementation of smart technologies, the teacher is increasingly acting not only as a source of knowledge, but also as a mentor, a facilitator of research activities and an organiser of the learning environment. Automation frees them from routine administrative tasks, allowing them to focus on developing students' critical thinking, creativity and communication skills. At the same time, training teaching staff to work with intelligent systems is becoming a prerequisite for the effective digital transformation of education.

Integrating artificial intelligence into research-based learning, which combines theoretical knowledge with scientific enquiry in practice, is of significant importance. Intelligent systems can analyse scientific sources, simulate experiments, process large datasets and formulate hypotheses. This approach helps students to develop scientific thinking skills, boosts their motivation to learn, and enhances their ability to solve complex problems independently. However, it is also crucial to strike a balance between using automated tools and developing students' own research competencies.

A key area for future research is the economic evaluation of implementing artificial intelligence in higher education. Both a macro-level analysis of the education system as a whole and a micro-level analysis of individual universities should be carried out. The costs of software development, staff training, and technical infrastructure must be taken into account, as well as potential benefits, such as improved educational quality, reduced administrative costs, and increased competitiveness of educational institutions.

Another promising area of research is the socio-cultural consequences of introducing artificial intelligence. Technological changes affect the structure of employment, professional mobility, and society's value system [9]. This, in turn, creates new demands for educational content. Universities must ensure the training of specialists capable of working in the digital economy, interacting with intelligent systems and making responsible decisions in conditions of uncertainty.

Further development of artificial intelligence in higher education requires a comprehensive, interdisciplinary approach combining technological innovation and pedagogical tradition. The implementation of intelligent systems must be based on interdisciplinary research and broad dialogue among academics, lecturers, students, and technology developers. Only under such conditions can artificial intelligence become an effective tool for modernising education, contribute to the development of universities' research potential, and ensure the training of a new generation of specialists capable of innovative activity in a global digital environment.

Particular attention must be paid to institutional strategies for implementing artificial intelligence in

higher education. This concerns not only the specific use of individual digital services but also the development of a comprehensive digital development policy for the university, which involves integrating intelligent systems into teaching, research, and administrative activities. This strategy must be based on clearly defined objectives and performance indicators, along with mechanisms for monitoring and evaluating results. It is important to align technological capabilities with educational needs to avoid introducing innovations based on developers' proposals rather than the academic community's actual demands.

An essential element of digital transformation is establishing an appropriate regulatory framework. The regulation of artificial intelligence in higher education should address issues such as academic integrity, copy-right, the protection of personal data, transparency in algorithms, and the accountability of automated decision-making [13]. However, excessive regulation can stifle innovation, so it is paramount to strike a balance between the freedom to experiment and legal safeguards.

Alongside technological changes, educational content is undergoing a transformation. In light of the growing presence of artificial intelligence in the economy and social sphere, universities must incorporate subjects related to digital literacy, data analysis, the ethics of artificial intelligence, and interdisciplinary approaches to solving complex problems into their curricula. Developing such competencies will enable the training of specialists who can not only use intelligent tools but also critically assess their capabilities and limitations.

At the same time, the humanistic dimension of education must also be considered. Technological modernisation should not be limited to a technocratic approach that measures efficiency solely by the speed of information processing or cost reduction. Education fulfils a broader social function, playing a part in shaping worldviews, value systems and social responsibility [8]. Therefore, the integration of artificial intelligence must be in accordance with the principles of academic freedom and respect for students' individuality, while preserving space for creative dialogue between teachers and learners.

Further empirical research should aim to identify the actual impact of AI systems on teaching quality, student motivation and educational outcomes. Methodologies must be developed to measure the effectiveness of AI use, accounting for both quantitative indicators and the qualitative characteristics of the educational process. This will enable us to shift from merely acknowledging the potential of innovation to making well-founded management decisions.

Therefore, the integration of artificial intelligence into higher education is a complex, multifaceted process that encompasses technological, pedagogical, economic, and ethical aspects. The success of this integration depends on educational institutions' ability to engage in strategic planning and interdisciplinary collaboration, while preserving the humanistic foundations of the academic tradition. In the long term, AI could be a catalyst for qualitative changes in higher education, helping to create a flexible, adaptive, innovation-oriented model that meets the challenges of the digital age.

As the academic debate progresses, fostering a culture of responsible AI use in academia becomes particularly important. The rapid proliferation of generative models and analytical platforms is transforming not only the technological tools of learning but also the very logic of knowledge creation and dissemination. This

requires universities to develop new standards of academic integrity that take into account the possibilities of automated text generation, data analysis and the creation of research materials. A key aspect of this is the development of students' skills in correctly using intelligent systems to enhance their analytical potential rather than replace it [3].

At the same time, the transformation of the educational process by artificial intelligence requires the development of new teaching methods. Traditional lecture-seminar formats are gradually being supplemented by interactive digital environments, where students can interact with intelligent systems, conduct research and receive personalised feedback. These approaches facilitate the shift from rote learning to constructivist models that focus on independent information-seeking, analysis, and synthesis.

It is also important to consider the international context of the digital transformation of education. The globalisation of the educational landscape and the development of distance learning and massive open online courses (MOOCs) intensify competition between universities, encouraging them to adopt innovative technologies. In this environment, artificial intelligence is becoming a key tool for making educational programmes more competitive, expanding access to knowledge, and ensuring the inclusivity of learning. Adaptive systems can significantly facilitate learning for students with special educational needs and international students facing language or cultural barriers [10].

A promising area is the integration of artificial intelligence into the management of universities' research activities. Intelligent systems can be used to analyse research publications, identify interdisciplinary links, predict promising areas of research, and optimise resource allocation. These tools can improve the efficiency of research teams and accelerate the innovation process while preserving the researcher's key role as a source of creative and critical thinking.

In the context of universities' social responsibility, it is also important to ensure the accessibility of artificial intelligence technologies. Inequality in digital infrastructure development can exacerbate educational inequality between regions and social groups. Therefore, government education policy should be aimed at supporting universities in modernising their technical infrastructure, training staff, and creating open educational resources. This will ensure equal opportunities for all learners and contribute to creating an inclusive educational environment.

The further development of artificial intelligence in higher education generally requires systematic coordination between researchers, educators, government bodies and technology developers. Only by integrating scientific research, pedagogical experience and innovative solutions can an effective educational model be created that combines technological excellence with humanistic values. Such a model can ensure the training of a new generation of specialists who are capable of creative activity, critical thinking, and the responsible use of intellectual technologies in professional and social practice.

Further reflection on the role of artificial intelligence in higher education requires a return to the philosophical and epistemological foundations of the educational process. Intelligent systems change not only the tools used to work with information, but also our

understanding of the nature of knowledge, how it is constructed and the criteria by which it is judged to be true. In the digital environment, knowledge increasingly emerges as a dynamic, network-organised structure, accessible through algorithmic mechanisms. In this context, developing students' metacognitive skills and their ability to reflect on and recognise the limitations of automated solutions becomes paramount.

The evolving nature of cognitive activity requires a re-evaluation of the learning outcomes established by higher education standards [4]. Whereas the emphasis was previously mainly on acquiring a certain body of knowledge, in the context of the spread of artificial intelligence, the ability to interpret algorithmic results, critically assess their accuracy, identify potential biases, and make responsible decisions has become of key importance. Therefore, the competence-based model of education must incorporate components of algorithmic literacy and ethical responsibility regarding the use of intelligent technologies.

Human-AI interaction in the educational environment is a particularly important issue. The success of such interaction depends not only on the technical characteristics of the systems, but also on the level of trust students and teachers have in them. This trust can be built if algorithms are transparent, their operating principles are understandable, and automated decisions can be challenged. Consequently, there is a need to develop 'explainable artificial intelligence' mechanisms that ensure the interpretability of results and facilitate the integration of technologies into pedagogical practice without compromising the autonomy of those involved in the educational process.

It is equally important to consider the psychological aspects of using intelligent systems. On the one hand, adaptive digital environments can boost motivation by providing timely feedback and support. On the other hand, excessive reliance on automated prompts can reduce independence and responsibility for learning outcomes. Therefore, it is necessary to develop pedagogical scenarios that combine artificial intelligence capabilities with active learning methods to stimulate independent thinking and collaborative interaction.

From a strategic perspective, integrating artificial intelligence can help shape a new model of the university as an open innovation platform [5]. Such a university functions not only as an institution for the transfer of knowledge, but also as a centre for the creation of intellectual products, the generation of research ideas, and interdisciplinary collaboration. Intelligent technologies can support this process by facilitating rapid information exchange, providing analytical support for decision-making, and integrating educational and scientific activities.

Thus, the further development of artificial intelligence in higher education is linked to a profound transformation of the educational environment. This transformation encompasses the content of teaching, the organisation of research activities, management processes, and the value system of the academic community. Maintaining a balance between technological innovation and the humanistic orientation of education is a key factor in the success of these changes. Only by harmoniously integrating intelligent systems with human creativity can university education be sustainably developed in the digital age.

Further analysis of the issues surrounding the implementation of AI in higher education should focus on inter-institutional cooperation and on the formation of networked educational and scientific communities. Universities are increasingly participating in global partnerships that bring together academic institutions, business organisations, and research centres. Intelligent systems can facilitate the coordination of joint research projects, the exchange of educational resources, the development of joint specialist training programmes, and the creation of innovative technologies. This integration improves the quality of education and enhances universities' scientific potential.

In this context, an important direction is the development of open educational and scientific platforms that leverage the capabilities of artificial intelligence to process large amounts of information, systematize scientific knowledge, and create interactive educational resources. Such platforms can provide access to electronic libraries, remote access laboratories, simulation models, and training courses, significantly expanding the capabilities of students and researchers regardless of their geographical location. At the same time, there is a need to standardise data formats and information exchange methods to ensure the interoperability of digital systems across different educational institutions.

Another important issue is training management personnel for the digital transformation of universities [11]. Heads of educational institutions must have not only administrative competencies, but also an understanding of the principles of operation of intelligent technologies, economic models of their implementation and social consequences of use. The formation of such personnel potential is possible through specialised training programs, interdisciplinary research and participation in international educational projects.

It is also important to consider the long-term consequences of using artificial intelligence for the structure of academic knowledge. Intelligent systems facilitate the rapid dissemination of information and interdisciplinary integration, potentially leading to the emergence of new scientific fields and the transformation of traditional disciplines. Universities must be prepared for these changes by adapting their curricula and research strategies to new conditions. They must also ensure the flexibility of educational trajectories and enable continuous knowledge updating throughout life.

Conclusions and prospects for further research in this area. In conclusion, it should be noted that artificial intelligence is not only a technological tool but also a driving force behind the profound transformation of educational culture. Its introduction into higher education opens up the prospect of increasing the efficiency of the educational process, developing research activities, and expanding access to knowledge. However, it also poses new ethical and social challenges to society. These challenges require a systemic scientific policy that combines innovation with the humanistic values of education, ensuring a harmonious interaction between humans and technologies in shaping the future of university science and education.

Further research should focus on conducting an in-depth empirical analysis of the effectiveness of using artificial intelligence in education and assessing its impact on educational quality, academic success, and student motivation.

REFERENCES

1. Abulibdeh, A., Chatti, C., AlKhereibi, A., Menshawy, S. (2025). A scoping review of the strategic integration of artificial intelligence in higher education: Transforming university excellence themes and strategic planning in the digital era [Electronic resource]. European Journal of Education. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12908> (accessed: 12.01.2026). [in English]
2. Artificial intelligence in education [Electronic resource]. UNESCO. (2022). DOI: <https://www.unesco.org/en/digital-education/artificial-intelligence> (accessed: 18.01.2026). [in English]
3. Chatterjee, S., Bhattacharjee, K. (2020). Adoption of artificial intelligence in higher education: A quantitative analysis using structural equation modelling [Electronic resource]. Education and Information Technologies. Vol. 25. P. 3443–3463. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10159-7> (accessed: 25.09.2026). [in English]
4. Chen, L., Chen, P., Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review [Electronic resource]. IEEE Access. Vol. 8. P. 75264–75278. DOI: <https://doi.org/10.1109/access.2020.2988510> (accessed: 02.02.2026). [in English]
5. Drach, I., Petrove, O., Borodiyenko, O. et al. (2023). The use of artificial intelligence in higher education [Electronic resource]. International Scientific Journal of Universities and Leadership. No. 15. P. 66–82. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-66-82> (accessed: 06.02.2026). [in English]
6. George, B., Wooden, O. (2023). Managing the strategic transformation of higher education through artificial intelligence [Electronic resource]. Administrative Sciences. DOI: <https://doi.org/10.3390/admsci13090196> (accessed: 10.02.2026). [in English]
7. Bearman, M., Ryan, J., Ajjawi, R. (2023). Discourses of artificial intelligence in higher education: A critical literature review [Electronic resource]. Higher Education. Vol. 86. No. 2. P. 369–385. Mode of access: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00937-2> (accessed: 14.02.2026). [in English]
8. Qehaja, A. (2025). Strategic integration of artificial intelligence solutions to transform teaching practices in higher education [Electronic resource]. foresight. DOI: <https://doi.org/10.1108/fs-04-2024-0079> (accessed: 17.02.2026). [in English]
9. Rahiman, H., Kodikal, R. (2023). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education [Electronic resource]. Cogent Education. Vol. 11. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431> (accessed: 19.02.2026). [in English]
10. Rao, G., Suhasini, N. (2025). Integrating artificial intelligence in higher education to enhance teaching and learning [Electronic resource]. Computer Applications in Engineering Education. Vol. 33. DOI: <https://doi.org/10.1002/cae.70085> (accessed: 21.02.2026). [in English]
11. Sanusi, I. T., Agbo, F. J., Dada, O. A. et al. (2024). Stakeholders' insights on artificial intelligence education: Perspectives of teachers, students, and policymakers [Electronic resource]. Computers and Education Open. Vol. 7. Art. 100212. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100212> (accessed: 23.02.2026). [in English]
12. Smart learning: Integrating artificial intelligence into student training programs [Electronic resource]. DOI: <https://cogno.com/blog/ai-in-education/> (accessed: 25.02.2026). [in English]
13. Lin, Y. (2023). 10 artificial intelligence statistics you need to know in 2023 [Infographic] [Electronic resource]. DOI: <https://www.oberlo.com/blog/artificial-intelligence-statistics> (accessed: 27.02.2026). [in English]
14. Zheng, L., Yang, Y. (2024). Research perspectives and trends in artificial intelligence-enhanced language education: A review [Electronic resource]. Heliyon. Vol. 10. No. 19. Art. e38617. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38617> (accessed: 28.02.2026). [in English]
15. Zhou, C. (2022). Integration of modern technologies in higher education on the example of artificial intelligence use [Electronic resource]. Education and Information Technologies. Vol. 28. P. 3893–3910. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11309-9> (accessed: 28.02.2026). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВЕДЬ Тетяна – викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Наукові інтереси: інтеграція штучного інтелекту у вищу освіту як чинник модернізації освітнього середовища.

ЛЮТВИЄВА Ярослава – старший викладач кафедри педагогіки, іноземної філології та перекладу Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця.

Наукові інтереси: інтеграція штучного інтелекту у вищу освіту як чинник модернізації освітнього середовища.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VED Tetiana – Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Scientific interests: the integration of artificial intelligence into higher education as a factor in the modernisation of the educational environment.

LYUTVIYEVA Yaroslava – Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Foreign Philology and Translation at Simon Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Scientific interests: the integration of artificial intelligence into higher education as a factor in the modernisation of the educational environment.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 18.03.2026 р.

УДК: 378:63:004.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-327-335

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗЕЛІНСЬКИЙ Юрій –

в.о. директора Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція

Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства

Національної академії аграрних наук України»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1033-7878>

e-mail: zelinskiy948@gmail.com

ЗАГРЕБЕЛЬНА Наталія –

кандидат юридичних наук,

проректор з науково-педагогічної та виховної роботи

Київського аграрного університету НААН

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3390-7149>

e-mail: n.zahrebelna@kaunaas.com

КОЛОЯНІДІ Надія –

кандидат сільськогосподарських наук, провідний науковий співробітник науково-технічного відділу рослинництва, землеробства та трансферу інновацій
Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1494-9715>
e-mail: koloanidinadezda@gmail.com

БАКЛАНОВА Тетяна –

кандидат сільськогосподарських наук, вчений секретар Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-2693>
e-mail: hlushkot@ukr.net

ГАМАЮНОВА Валентина –

доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри землеробства, геодезії та землеустрою Миколаївського національного аграрного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4151-0299>
e-mail: gamajunova2301@gmail.com

ХОНЕНКО Любов –

кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри рослинництва та садово-паркового господарства Миколаївського національного аграрного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5365-8768>
e-mail: khonenkolg@i.ua

ПИЛИПЕНКО Тетяна –

кандидат економічних наук, науковий співробітник науково-технічного відділу рослинництва, землеробства та трансферу інновацій МДСДС ІКОСГ НААН
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9776-1988>
e-mail: pylypenkotv@ukr.net

ІНТЕГРАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У СИСТЕМУ АГРАРНОЇ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Статтю присвячено актуальній проблемі інтеграції технологій штучного інтелекту в систему аграрної освіти як важливого чинника формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців. Обґрунтовано значущість впливу цифровізації аграрного сектору, трансформації освітнього середовища та сучасних професійних вимог на своєчасність оновлення змісту професійної підготовки здобувачів освіти в умовах вищої школи.

Мета статті полягає у дослідженні можливостей інтеграції технологій штучного інтелекту в систему аграрної освіти та обґрунтуванні їх ролі у формуванні цифрових компетентностей майбутніх фахівців. У роботі проаналізовано сучасні підходи до використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти, визначено основні напрями його застосування у підготовці фахівців аграрної галузі, охарактеризовано ключові цифрові компетентності, необхідні в умовах цифровізації аграрного виробництва, а також окреслено перспективи використання інтелектуальних цифрових технологій як чинника підвищення якості професійної підготовки.

Підсумовуючи значущість інтеграції цифрових технологій у систему аграрної освіти, виокремлено основні проблеми, що впливають на ефективність цього процесу, зокрема недостатній рівень цифрової інфраструктури, обмеженість доступу до спеціалізованих програмних продуктів, потребу в підвищенні цифрової та методичної готовності викладачів, а також вплив зовнішніх чинників, пов'язаних із наслідками військових дій. Структуровано та унаочнено ключові цифрові компетентності майбутніх аграрних фахівців, представлені єдністю інформаційно-цифрової грамотності, умінь роботи з даними, використання цифрових платформ, штучного інтелекту, цифрової комунікації, безпеки та інноваційно-технологічної готовності.

Узагальнено, що ефективне формування цифрових компетентностей в умовах аграрної освіти можливе лише за умови поєднання цифрових освітніх технологій із практичною підготовкою студентів у виробничому середовищі. Підкреслено прикладну значущість досліджуваної проблематики, репрезентованої на рівні здатності майбутнього фахівця до професійної адаптації, прийняття обґрунтованих рішень, використання цифрових інновацій та підвищення ефективності аграрного виробництва. Констатовано, що впровадження технологій штучного інтелекту в систему аграрної освіти сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців, їх конкурентоспроможності на ринку праці та ефективності професійної діяльності в умовах цифрової трансформації аграрного сектору.

Ключові слова: штучний інтелект; аграрна освіта; цифрові компетентності; цифровізація; дистанційне навчання; аграрні технології; освітні інновації; аналіз даних; точне землеробство; цифрові платформи.

ZELINSKYI Yurii –

interim director Mykolaiv state agricultural research station of the Institute of climate-smart agriculture

of the National academy of agrarian sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1033-7878>
e-mail: zelinskiy948@gmail.com

ZAHREBELNA Nataliia –

PhD in Law, Vice-Rector for Academic,
Pedagogical and Student Affairs of the Kyiv Agrarian University
of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3390-7149>
e-mail: n.zahrebelna@kaunaas.com

KOLOIANIDI Nadiia –

PhD in Agricultural Sciences, Leading Researcher of the Scientific and
Technical Department of Crop Production, Agriculture and Innovation
Transfer Mykolaiv state agricultural research station of the Institute of
climate-smart agriculture
of the National academy of agrarian sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1494-9715>
e-mail: koloanidinadezda@gmail.com

BAKLANOVA Tetiana –

PhD in Agricultural Sciences, Academic Secretary Mykolaiv state
agricultural research station of the Institute of climate-smart agriculture
of the National academy of agrarian sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6699-2693>
e-mail: hlushkot@ukr.net

HAMAYUNOVA Valentyna –

Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Head of the Department of
Farming, Geodesy and Land Management
of Mykolaiv National Agrarian University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4151-0299>
e-mail: gamajunova2301@gmail.com

KHONENKO Lubov –

PhD in Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of Crop Production and Landscape Gardening
of Mykolaiv National Agrarian University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5365-8768>
e-mail: khonenkolg@i.ua

PYLYPENKO Tetiana –

PhD in Economics, Deputy Director for Research
of Mykolaiv state agricultural research station
of the Institute of climate-smart agriculture
of the National academy of agrarian sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9776-1988>
e-mail: pylypenkotv@ukr.net

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES INTO THE SYSTEM OF AGRICULTURAL EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF DIGITAL COMPETENCES OF FUTURE SPECIALISTS

The article is devoted to the topical issue of integrating artificial intelligence technologies into agricultural education as an important factor in the development of the digital competences of future specialists. The study substantiates the significance of the impact of the digitalization of the agricultural sector, the transformation of the educational environment, and contemporary professional requirements on the timely updating of the content of professional training for students in higher education.

The purpose of the article is to explore the possibilities of integrating artificial intelligence technologies into the system of agricultural education and to substantiate their role in the development of digital competencies of future specialists. The paper analyzes current approaches to the use of artificial intelligence in the educational process of higher education institutions, identifies the main areas of its application in the training of specialists for the agricultural sector, characterizes the key digital competencies required in the context of the digitalization of agricultural production, and outlines the prospects for the use of intelligent digital technologies as an important factor in improving the quality of professional training of future specialists.

Summarizing the significance of integrating digital technologies into the system of agricultural education, the main problems affecting the effectiveness of this process are identified, including the insufficient level of digital infrastructure, limited access to specialized software products, the need to improve the digital and methodological readiness of teachers, as well as the influence of external factors related to the consequences of military actions. The key digital competences of future agricultural specialists are structured and presented as a unity of information and digital literacy, data skills, the use of digital platforms, artificial intelligence, digital communication, security, and innovation and technological readiness.

It is generalized that the effective formation of digital competences in agricultural education is possible only under the condition of combining digital educational technologies with the practical training of students in a real production environment. The applied significance of the studied issue is emphasized at the level of the future specialist's ability for professional adaptation, informed decision-making, the use of digital innovations, and increasing the efficiency of agricultural production. It is stated that the introduction of artificial intelligence technologies into the system of agricultural education will contribute to improving the quality of specialist training, their competitiveness in the labor market, and the effectiveness of professional activity under the conditions of the digital transformation of the agricultural sector.

Key words: *artificial intelligence; agricultural education; digital competences; digitalization; distance learning; agricultural technologies; educational innovations; data analysis; precision agriculture; digital platforms.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку аграрної галузі характеризується активною цифровою трансформацією виробничих процесів, упровадженням технологій точного землеробства, геоінформаційних систем, супутникового моніторингу, автоматизованих платформ управління господарством, аналітики даних та інструментів штучного інтелекту. За таких умов суттєво змінюються вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю. Традиційного засвоєння спеціальних знань із рослинництва, ґрунтознавства, агрохімії чи захисту рослин уже недостатньо, оскільки сучасний аграрний фахівець повинен уміти працювати з цифровою інформацією, використовувати електронні платформи, аналізувати дані, застосовувати інтелектуальні системи підтримки прийняття рішень та адаптуватися до швидких технологічних змін.

У зв'язку з цим особливого значення набуває проблема формування цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти аграрних спеціальностей. Мова йде не лише про базову цифрову грамотність, а про комплекс умінь, що охоплює інформаційно-аналітичну діяльність, роботу з даними, використання спеціалізованого програмного забезпечення, цифрову комунікацію, безпеку та етичну поведінку у цифровому середовищі, а також здатність застосовувати сучасні цифрові й AI-інструменти у професійній діяльності. Саме сформованість таких компетентностей визначає готовність майбутнього фахівця до ефективної роботи в умовах цифрового агровиробництва.

Актуальність дослідження посилюється тим, що в системі аграрної освіти цифровізація освітнього процесу часто відбувається нерівномірно. Попри активне впровадження дистанційних платформ, електронних курсів, онлайн-комунікації та хмарних сервісів, у підготовці майбутніх аграріїв ще недостатньо реалізовано потенціал цифрових технологій для формування професійно орієнтованих компетентностей. Зокрема, потребують подальшого розвитку практики використання геоінформаційних систем, цифрового моніторингу посівів, роботи з аграрними базами даних, аналізу результатів польових досліджень, а також застосування інструментів штучного інтелекту для навчальних і професійних завдань.

Особливої актуальності проблема набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання. З одного боку, дистанційний формат відкриває широкі можливості для доступу до цифрових ресурсів, індивідуалізації освітнього процесу, використання систем управління навчанням, електронних бібліотек, відеоматеріалів, симуляторів і сервісів штучного інтелекту. З іншого боку, аграрна освіта має виражену практичну спрямованість, що зумовлює необхідність поєднання цифрових освітніх технологій із реальними виробничими практиками, польовими дослідженнями, стажуваннями та демонстраційними випробуваннями. Саме тому дослідження особливостей формування цифрових компетентностей майбутніх аграрних фахівців у такому освітньому середовищі є своєчасним і науково значущим.

Не менш важливим є й те, що впровадження технологій штучного інтелекту в систему аграрної освіти відкриває нові можливості для персоналізації навчання, автоматизованого аналізу навчальних досягнень, адаптації освітнього контенту до потреб студентів, побудови індивідуальних освітніх траєкторій та підвищення ефективності засвоєння професійних знань. Використання AI-сервісів у навчальному процесі дозволяє не лише оптимізувати освітню діяльність, а й формувати у студентів навички роботи з інструментами, які вже сьогодні активно застосовуються у сучасному агровиробництві.

Отже, актуальність дослідження зумовлена суперечністю між зростаючими потребами цифровізованого аграрного сектору у фахівцях нового типу та недостатньою розробленістю педагогічних підходів до формування цифрових компетентностей у здобувачів аграрної освіти, особливо в умовах дистанційного навчання. Обґрунтування цієї проблеми потребує наукового аналізу ролі цифрових технологій і штучного інтелекту в професійній підготовці майбутніх аграріїв, визначення ключових цифрових компетентностей та пошуку ефективних шляхів їх формування в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема інтеграції технологій штучного інтелекту у систему аграрної освіти останніми роками набула особливої актуальності у зв'язку з цифровою трансформацією аграрного сектору, поширенням технологій точного землеробства, систем підтримки прийняття рішень, дистанційного моніторингу та генеративного ШІ. У цьому контексті зростає потреба не лише в оволодінні студентами базовими цифровими навичками, а й у формуванні комплексних цифрових компетентностей, що охоплюють роботу з даними, критичне оцінювання AI-інструментів, етичне використання цифрових сервісів і здатність застосовувати їх у професійній аграрній діяльності. На рівні європейської освітньої політики цифрова компетентність розглядається як багатовимірна характеристика, що включає інформаційну грамотність, комунікацію, створення цифрового контенту, безпеку та розв'язання проблем; при цьому оновлені рамки DigComp уже безпосередньо інтегрують компоненти, пов'язані з AI та генеративним AI.

У вітчизняному науковому дискурсі важливим підґрунтям для осмислення цифровізації аграрної підготовки є праця Т. Пилипенко та ін. «Основи інтеграції цифрових технологій у сільське господарство» (2025), у якій обґрунтовано значення цифрових інструментів для модернізації агровиробництва та підготовки фахівців нового типу, здатних працювати в умовах data-driven agriculture. Ця публікація акцентує увагу на тому, що цифровізація аграрної сфери змінює сам зміст професійної підготовки, висувуючи нові вимоги до аналітичних, технологічних і управлінських умінь майбутніх аграріїв [1].

Подальший розвиток ці ідеї отримали у дослідженні D. Babenko та ін. (2025), присвяченому інтеграції технологій штучного інтелекту в систему агротехнічної освіти. Автори доводять, що застосування AI в освітньому процесі підвищує персона-

лізацію навчання, ефективність створення навчального контенту, якість зворотного зв'язку та оцінювання, а також сприяє розвитку критичного мислення і сучасних цифрових навичок, необхідних майбутнім фахівцям аграрного профілю. Особливо цінним є висновок дослідників про вищу ефективність диференційованого підходу до використання AI-інструментів, коли їх розподіляють за функціями: візуалізація й медіаконтент, моделювання та обчислення, чат-боти для консультування і супроводу. Водночас автори наголошують на потребі посилення наставницької ролі викладача, а також уваги до етики й академічної доброчесності [2].

Актуальні міжнародні дослідження свідчать, що AI у вищій освіті сьогодні розглядається не лише як технічний інструмент, а як чинник перебудови педагогічних моделей. Так, систематичний огляд D. Y. Long та ін. (2025), який охопив 73 дослідження, показав, що найпоширенішими формами використання AI у вищій школі є персоналізоване навчання, адаптивне тьюторство, NLP-інструменти, іммерсивні освітні середовища та предиктивна аналітика. Автори підкреслюють, що позитивний вплив AI на залученість студентів залежить не стільки від самого факту використання технології, скільки від педагогічного дизайну курсу та методів викладання [3].

Для аграрної освіти важливими є також дослідження, присвячені прийняттю цифрових платформ здобувачами освіти. Зокрема, у праці S. M. J. Sobhani та ін. (2025), виконаній на вибірці студентів аграрних спеціальностей, встановлено, що намір використовувати LMS визначається передусім сприйнятою корисністю, простотою використання, ставленням до технології, а також технологічним та інституційним середовищем. Модель пояснювала 73,3% варіації поведінкового наміру до використання LMS, що підтверджує: формування цифрових компетентностей майбутніх аграріїв неможливе без якісної цифрової інфраструктури та педагогічно продуманого цифрового освітнього середовища [4].

Окремий напрям становлять новітні дослідження генеративного штучного інтелекту в агроєкологічній та агроінженерній освіті. У роботі J. F. Guamán-Tabango, A. E. Jácome-Ortega (2026), присвяченій агроєкологічній вищій освіті в Еквадорі, виявлено високий рівень використання GenAI серед студентів, причому ChatGPT був домінантним інструментом. Автори дійшли висновку, що інтеграція генеративного AI має супроводжуватися розвитком цифрової та етичної грамотності, верифікацією згенерованої інформації, усвідомленням епістемічних меж AI та інституційною підтримкою відповідних змін у навчальних програмах [5].

Узагальнюючи сучасний стан наукових розвідок, слід зазначити, що міжнародні організації вже пропонують рамкові орієнтири для інтеграції AI в освіту. Зокрема, UNESCO у 2024 році оприлюднила AI Competency Framework for Teachers та AI Competency Framework for Students, у яких визначено компетентності за вимірами human-centred mindset, ethics of AI, AI foundations and applications, AI pedagogy, AI system design тощо. Ці документи важливі для аграрної освіти, оскільки дозволяють перейти від епізодичного використання окремих AI-сервісів до системного формування компетентностей майбутніх фахівців. Водночас UNESCO наголошує, що використання генеративного AI в освіті має бути

людиноцентричним, безпечним і регульованим, з урахуванням ризиків для конфіденційності даних та якості знань [7, 8, 9].

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що інтеграція штучного інтелекту в аграрну освіту розглядається як важливий чинник оновлення змісту, технологій і результатів підготовки майбутніх фахівців. Разом із тим у науковій літературі ще недостатньо розроблено саме галузеві орієнтовані моделі впровадження AI в систему аграрної освіти України, які б поєднували професійний аграрний контекст, формування цифрових компетентностей, етичні аспекти, академічну доброчесність і практичну підготовку до роботи з реальними цифровими даними агровиробництва. Саме це зумовлює доцільність подальших досліджень у зазначеному напрямі.

Мета статті – дослідження можливостей інтеграції технологій штучного інтелекту в систему аграрної освіти та обґрунтування їх ролі у формуванні цифрових компетентностей майбутніх фахівців. В умовах цифрової трансформації економіки та активного впровадження інноваційних технологій у сільському господарстві зростає потреба у підготовці спеціалістів, здатних ефективно працювати з сучасними інформаційними системами, аналізувати великі масиви даних та використовувати інструменти штучного інтелекту у професійній діяльності. У зв'язку з цим важливим завданням сучасної системи аграрної освіти є інтеграція інтелектуальних цифрових технологій у навчальний процес з метою формування у студентів необхідних цифрових компетентностей.

Для досягнення поставленої мети у дослідженні визначено такі основні завдання:

- Проаналізувати сучасні підходи до використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів вищої освіти.
- Визначити основні напрями застосування технологій штучного інтелекту у підготовці фахівців аграрної галузі.
- Охарактеризувати ключові цифрові компетентності, необхідні сучасним аграрним спеціалістам у контексті цифровізації аграрного виробництва.
- Обґрунтувати перспективи використання технологій штучного інтелекту в системі аграрної освіти як важливого чинника підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою визначення рівня сформованості цифрових компетентностей здобувачів вищої освіти та їх готовності до використання технологій штучного інтелекту в освітній і майбутній професійній діяльності було проведено анкетування студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 2–4 курсів спеціальності 201 «Агрономія». В опитуванні взяли участь 39 здобувачів.

Анкета охоплювала 7 змістових блоків, що відображають ключові складові цифрової компетентності сучасного майбутнього аграрного фахівця: загальна цифрова грамотність, робота з даними, використання цифрових освітніх платформ, застосування цифрових технологій в аграрній сфері, використання інструментів штучного інтелекту, цифрова комунікація і співпраця, цифрова безпека. Така структура дозволила комплексно оцінити не лише загальний рівень цифрової підготовленості студентів, а й ступінь їх готовності до інтеграції AI-

інструментів у навчальний процес та професійну діяльність.

Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою, де 1 бал відповідав відсутності навичок або досвіду використання цифрових інструментів, а 5 балів – високому рівню володіння ними. За сумарною кількістю набраних балів було визначено чотири рівні цифрових компетентностей: низький, середній, достатній і високий.

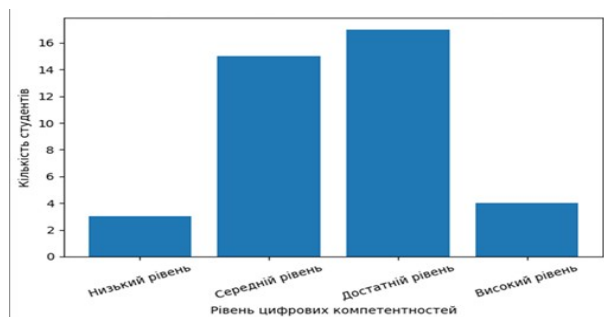


Рис. 1. Розподіл рівнів цифрових компетентностей студентів.

Аналіз результатів анкетування показав, що найбільша частка студентів має достатній рівень цифрових компетентностей – 17 осіб, або 43,6 % від загальної кількості опитаних. Середній рівень виявлено у 15 студентів (38,5 %). Високий рівень продемонстрували 4 особи (10,3 %), тоді як низький рівень зафіксовано лише у 3 студентів (7,7 %).

Отримані результати свідчать, що переважна більшість здобувачів вищої освіти аграрного профілю має сформовану базову та функціональну цифрову підготовку. Сукупно 82,1 % опитаних продемонстрували середній і достатній рівні цифрових компетентностей, що вказує на наявність у більшості студентів необхідної основи для подальшого опанування сучасних цифрових сервісів, спеціалізованих аграрних платформ та інструментів штучного інтелекту. Водночас частка студентів із високим рівнем цифрових компетентностей залишається порівняно невеликою, що свідчить про необхідність подальшого удосконалення освітнього процесу в напрямі розвитку практичних цифрових навичок.

Результати опитування дозволяють стверджувати, що студенти достатньо впевнено використовують цифрові засоби у навчанні, зокрема комп'ютери, мобільні пристрої, мережеві ресурси, хмарні сервіси, системи дистанційного навчання та засоби онлайн-комунікації. Це підтверджує, що цифрове освітнє середовище вже стало важливою складовою професійної підготовки майбутніх агрономів. Разом із тим більш складні компоненти цифрової компетентності, пов'язані з аналітичною обробкою даних, використанням цифрових технологій у аграрній сфері, геоінформаційними системами, системами моніторингу посівів та застосуванням AI-сервісів, потребують подальшого цілеспрямованого розвитку.

Особливу увагу привертають результати блоку, присвяченого використанню інструментів штучного інтелекту. Хоча студенти загалом демонструють інтерес до AI-сервісів та певний досвід їх застосування у навчанні, рівень готовності до професійно орієнтованого використання штучного інтелекту ще

не можна вважати повністю сформованим. Це дає підстави розглядати інтеграцію AI-технологій в аграрну освіту як перспективний напрям модернізації навчального процесу. Йдеться не лише про використання окремих цифрових сервісів, а про системне включення AI-інструментів у фахову підготовку – для аналізу агрономічних даних, інтерпретації результатів моніторингу, моделювання виробничих процесів, підтримки прийняття рішень та створення навчального контенту.

Отримані дані узгоджуються з поставленою метою дослідження і підтверджують, що інтеграція технологій штучного інтелекту в систему аграрної освіти є важливим чинником формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців. Результати анкетування свідчать про наявність у студентів достатнього підґрунтя для впровадження інноваційних цифрових підходів у професійну підготовку, проте водночас виявляють потребу у розширенні практикоорієнтованого навчання, спрямованого на роботу з цифровими даними, спеціалізованими аграрними платформами, GIS-технологіями, системами точного землеробства та інструментами штучного інтелекту.

Таким чином, проведене дослідження дало змогу встановити, що сучасні здобувачі аграрної освіти загалом готові до використання цифрових технологій у навчанні та майбутній професійній діяльності, однак потребують подальшого розвитку вищих рівнів цифрової компетентності. Це обумовлює доцільність оновлення змісту освітніх програм, упровадження спеціальних курсів і практичних модулів з цифрового агровиробництва та штучного інтелекту, а також розширення використання інтелектуальних цифрових сервісів у підготовці майбутніх фахівців аграрної галузі.

Результати проведеного дослідження засвідчили, що інтеграція технологій штучного інтелекту та інших цифрових інструментів у систему аграрної освіти є об'єктивною потребою сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців. Проведене анкетування здобувачів вищої освіти спеціальності 201 «Агрономія» показало, що переважна більшість студентів має середній і достатній рівні цифрових компетентностей, що створює належне підґрунтя для подальшого впровадження інтелектуальних цифрових рішень у навчальний процес. Водночас незначна частка студентів із високим рівнем цифрової компетентності та наявність здобувачів із низьким рівнем підготовки свідчать про потребу в системному вдосконаленні педагогічних підходів до цифровізації аграрної освіти.

Встановлено, що цифрові компетентності студентів найкраще проявляються у сфері загальної цифрової грамотності, використання онлайн-платформ, електронних ресурсів і цифрової комунікації. Разом із тим більш складні професійно орієнтовані компоненти, пов'язані з роботою з даними, геоінформаційними системами, цифровим моніторингом агроценозів, технологіями точного землеробства та інструментами штучного інтелекту, потребують цілеспрямованого педагогічного розвитку. Це підтверджує, що цифровізація аграрної освіти повинна відбуватися не фрагментарно, а як системний процес оновлення змісту, методів, форм і засобів навчання.

Отже, інтеграцію цифрових технологій у підготовку майбутніх аграрних фахівців доцільно розгляда-

дати як важливий чинник підвищення якості професійної освіти, формування конкурентоспроможності випускників та їх готовності до діяльності в умовах цифрової трансформації аграрного виробництва.

Для підвищення ефективності інтеграції цифрових технологій та штучного інтелекту в освітній процес аграрних закладів освіти доцільно:

- оновити зміст освітніх програм. Включити до освітніх компонентів теми, пов'язані з цифровим агровиробництвом, точним землеробством, основами роботи з даними, геоінформаційними системами, дистанційним моніторингом, цифровими платформами управління господарством і практичним використанням AI-сервісів у професійній діяльності агронома.

- запровадити окремі навчальні модулі або дисципліни. Доцільним є впровадження курсів типу: «Цифрові технології в агрономії», «Основи штучного інтелекту в аграрному виробництві», «Аналіз агрономічних даних», «GIS і дистанційний моніторинг у рослинництві», «Цифрова безпека та академічна доброчесність».

- посилити практичну спрямованість навчання. Формування цифрових компетентностей має відбуватися через виконання практичних завдань: аналіз реальних агрономічних даних, побудову таблиць і діаграм, роботу з картами полів, використання супутникових знімків, цифрових метеоданих, моделей прогнозування врожайності, сервісів розпізнавання хвороб рослин і цифрових інструментів планування технологій вирощування.

- інтегрувати AI-інструменти у фахові дисципліни. Штучний інтелект варто використовувати не як допоміжний епізодичний ресурс, а як інструмент навчальної діяльності. Наприклад, у межах дисциплін з рослинництва, землеробства, агрохімії, селекції та захисту рослин студенти можуть застосовувати AI для пошуку й структурування інформації, інтерпретації даних, моделювання виробничих ситуацій, створення аналітичних висновків і підготовки навчальних матеріалів.

- диференціювати навчання залежно від початкового рівня студентів. Оскільки результати опитування виявили різний рівень цифрової підготовленості здобувачів, доцільно використовувати диференційований підхід: для студентів із нижчим рівнем – базові тренінги з цифрової грамотності, для більш підготовлених – поглиблені кейси з аналізу даних, GIS та AI.

- забезпечити методичну підготовку викладачів. Ефективність цифровізації аграрної освіти безпосередньо залежить від готовності науково-педагогічних працівників. Тому необхідно організовувати системне підвищення кваліфікації викладачів щодо використання LMS, цифрових платформ, інструментів штучного інтелекту, методики змішаного та цифрового навчання, а також етики використання AI в освіті.

- розвивати цифрову культуру та академічну доброчесність. Необхідно формувати у студентів навички критичного оцінювання інформації, перевірки достовірності цифрових джерел, етичного використання AI-сервісів, коректного цитування, захисту персональних даних і дотримання правил кібербезпеки.

- розширювати цифрове освітнє середовище закладу освіти. Важливим є створення доступної цифрової інфраструктури: сучасних комп'ютерних лабораторій, стабільного доступу до Інтернету, ліцензованого програмного забезпечення, освітніх платформ, електронних курсів, хмарних сервісів, баз даних і цифрових навчально-методичних ресурсів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Серед основних проблем інтеграції цифрових технологій у систему аграрної освіти можна виокремити недостатню матеріально-технічну базу, нерівномірний рівень цифрової підготовки студентів і викладачів, обмеженість доступу до сучасного програмного забезпечення, фрагментарність впровадження цифрових рішень у навчальні програми, а також недостатню орієнтацію навчального процесу на практичне застосування цифрових інструментів у професійній аграрній діяльності.

Для подолання зазначених проблем доцільно реалізувати такі заходи:

- здійснювати поетапну модернізацію цифрової інфраструктури аграрних закладів освіти, зокрема через оснащення комп'ютерних класів, впровадження сучасних освітніх платформ, використання хмарних сервісів і відкритих цифрових ресурсів;

- забезпечити системне підвищення цифрової кваліфікації викладачів через стажування, тренінги, сертифікаційні програми та участь у міжнародних освітніх проєктах;

- адаптувати освітні програми до потреб цифрового аграрного виробництва, посиливши міждисциплінарні зв'язки між агрономічною, інформаційною та аналітичною підготовкою;

- впроваджувати практикоорієнтовані форми навчання: цифрові кейси, проєктну діяльність, аналіз виробничих ситуацій, лабораторні роботи з реальними наборами даних, навчальні демонстрації із застосуванням GIS, дистанційного зондування, сенсорних систем та AI-інструментів;

- розвивати співпрацю аграрних закладів освіти з науковими установами, аграрними підприємствами, IT-компаніями та розробниками цифрових платформ, що дасть змогу наблизити зміст підготовки до реальних умов сучасного агровиробництва;

- створювати внутрішні інституційні політики щодо використання штучного інтелекту в освіті, які б регламентували етичні норми, академічну доброчесність, безпечне використання цифрових сервісів та межі застосування генеративного AI у навчальному процесі.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що інтеграція цифрових технологій і засобів штучного інтелекту в систему аграрної освіти є стратегічно важливим напрямом модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців. Проведене анкетування здобувачів спеціальності 201 «Агрономія» засвідчило, що більшість студентів має середній і достатній рівні цифрових компетентностей, що створює підґрунтя для подальшого впровадження цифрових інструментів у навчальний процес. Водночас встановлено, що поряд із достатньо сформованими навичками загальної цифрової грамотності, онлайн-комунікації та використання освітніх платформ, професійно орієнтовані компетентності, пов'язані з аналізом даних, застосуванням GIS, технологій

точного землеробства, цифрового моніторингу та AI-сервісів, потребують цілеспрямованого розвитку.

Застосування технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі, зокрема у системах дистанційного навчання типу Moodle, відкриває нові можливості для персоналізації навчання, автоматизації оцінювання, аналізу освітніх траєкторій здобувачів освіти та підвищення ефективності управління навчальною діяльністю. Інтелектуальні алгоритми дають змогу адаптувати навчальний контент до рівня підготовки студентів, прогнозувати результати навчання та формувати індивідуальні рекомендації щодо засвоєння матеріалу. Водночас успішна інтеграція цифрових технологій в аграрну освіту можлива лише за умови комплексного підходу, що поєднує оновлення змісту освітніх програм, розвиток цифрової інфраструктури, підготовку викладачів, диференційовану підтримку студентів і посилення практичної складової навчання відповідно до потреб сучасного аграрного сектору.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Pylypenko T., Khonenko L., Zelinskyi Yu. *Osnovy intehratsii tsyfrovyykh tekhnolohii u silske hospodarstvo. Life on the cutting edge: Science. Libraries. Society: scientific monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing, 2025. P. 472–484. DOI: 10.30525/978-9934-26-535-8-26.
2. Babenko D., Dotsenko N., Gorbenko O., Baranova O. Integration of artificial intelligence technologies into the management system of agrotechnical education. *Modern Economics*. 2025. No. 53. P. 7–13. DOI: 10.31521/modecon.V53(2025)-01.
3. Long D. Y. et al. Artificial intelligence in higher education: a systematic review of its impact on student engagement and the mediating role of teaching methods. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. DOI: 10.3389/educ.2025.1648661.
4. Sobhani S. M. J. et al. Cultivating knowledge: the adoption experience of learning management systems in agricultural higher education. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. DOI: 10.3389/educ.2025.1551546.
5. Guamán-Tabango J. F., Jácome-Ortega A. E. Generative Artificial Intelligence for Sustainable Digital Transformation in Agro-Environmental Higher Education in Ecuador. *Sustainability*. 2026. Vol. 18. No. 2. Art. 587. DOI: 10.3390/su18020587.
6. Giannakos M., Azevedo R., Brusilovsky P., Cukurova M., Dimitriadis Y., Hernandez-Leo D., Järvelä S., Mavrikis M., Rienties B. The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*. 2024. Vol. 44. No. 11. P. 2518–2544. DOI: 10.1080/0144929X.2024.2394886.
7. AI Competency Framework for Teachers [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO. 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers> (дата звернення: 19.03.2026).
8. AI Competency Framework for Students [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO. 2024. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students> (дата звернення: 19.03.2026).
9. Guidance for generative AI in education and research [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO, 2023. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (дата звернення: 19.03.2026).

REFERENCES

1. Pylypenko, T., Khonenko, L., Zelinskyi, Yu. (2025). *Osnovy intehratsii tsyfrovyykh tekhnolohii u silske hospodarstvo. Life on the cutting edge: Science. Libraries. Society: scientific monograph*. Riga, Latvia: Baltija Publishing. P. 472–484. DOI: 10.30525/978-9934-26-535-8-26. [in English]
2. Babenko, D., Dotsenko, N., Gorbenko, O., Baranova, O. (2025). Integration of artificial intelligence technologies into the management system of agrotechnical education. *Modern*

Economics. No. 53. P. 7–13. DOI: 10.31521/modecon.V53(2025)-01. [in English]

3. Long, D. Y. et al. (2025). Artificial intelligence in higher education: a systematic review of its impact on student engagement and the mediating role of teaching methods. *Frontiers in Education*. Vol. 10. DOI: 10.3389/educ.2025.1648661.
4. Sobhani, S. M. J. et al. (2025). Cultivating knowledge: the adoption experience of learning management systems in agricultural higher education. *Frontiers in Education*. Vol. 10. DOI: 10.3389/educ.2025.1551546. [in English]
5. Guamán-Tabango, J. F., Jácome-Ortega, A. E. (2026). Generative Artificial Intelligence for Sustainable Digital Transformation in Agro-Environmental Higher Education in Ecuador. *Sustainability*. Vol. 18. No. 2. Art. 587. DOI: 10.3390/su18020587. [in English]
6. Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., Järvelä, S., Mavrikis, M., Rienties, B. (2024). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*. Vol. 44. No. 11. P. 2518–2544. DOI: 10.1080/0144929X.2024.2394886. [in English]
7. AI Competency Framework for Teachers [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO. (2024). URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers> (дата звернення: 19.03.2026). [in English]
8. AI Competency Framework for Students [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO. (2024). URL: <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-students> (дата звернення: 19.03.2026). [in English]
9. Guidance for generative AI in education and research [Електронний ресурс]. Paris : UNESCO. (2023). URL: <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research> (дата звернення: 19.03.2026). [in English]
10. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y. (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens [Електронний ресурс]. Luxembourg : Publications Office of the European Union. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415> (дата звернення: 19.03.2026). [in English]
11. DigComp 3.0 [Електронний ресурс] / Joint Research Centre. (2025). URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp/digcomp-30_en (дата звернення: 19.03.2026). [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗЕЛІНСЬКИЙ Юрій – в.о. директора Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України».

Наукові інтереси: кліматично орієнтоване сільське господарство; адаптивні системи землеробства; інноваційний розвиток аграрного виробництва; цифровізація аграрного сектору; трансфер аграрних технологій.

ЗАГРЕБЕЛЬНА Наталія – кандидат юридичних наук, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи Київського аграрного університету НААН.

Наукові інтереси: правове забезпечення вищої освіти; організація науково-педагогічної діяльності; академічна доброчесність; правові аспекти цифровізації освіти; формування професійних компетентностей здобувачів.

КОЛОЯНІДІ Надія – кандидат сільськогосподарських наук, провідний науковий співробітник науково-технічного відділу рослинництва, землеробства та трансферу інновацій Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України».

Наукові інтереси: рослинництво; землеробство; посухостійкість сільськогосподарських культур; цифрові технології в агрономії; точне землеробство; формування цифрових компетентностей здобувачів аграрної освіти.

БАКЛАНОВА Тетяна – кандидат сільськогосподарських наук, вчений секретар Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України».

Наукові інтереси: аграрна наука; технології вирощування сільськогосподарських культур; координація наукових досліджень; науково-методичний супровід освітнього процесу; інтеграція науки й освіти.

ГАМАЮНОВА Валентина – доктор сільськогосподарських наук, професор, завідувач кафедри землеробства, геодезії та землеустрою Миколаївського національного аграрного університету.

Наукові інтереси: землеробство; родючість ґрунтів; системи удобрення; ресурсозберігаючі технології; агроекологія; методика викладання аграрних дисциплін.

ХОНЕНКО Любов – кандидат сільськогосподарських наук, доцент, доцент кафедри рослинництва та садово-паркового господарства Миколаївського національного аграрного університету.

Наукові інтереси: рослинництво; технології вирощування польових культур; цифрові інструменти в агрономії; інноваційні методи навчання; професійна підготовка здобувачів аграрних спеціальностей.

ПІЛИПЕНКО Тетяна – кандидат економічних наук, заступник директора з наукової роботи Державної установи «Миколаївська державна сільськогосподарська дослідна станція Інституту кліматично орієнтованого сільського господарства Національної академії аграрних наук України».

Наукові інтереси: економіка аграрного виробництва; управління науковою діяльністю; цифровізація аграрного сектору; інноваційний розвиток аграрних підприємств; освітні інновації в аграрній освіті.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZELINSKYI Yurii – interim director Mykolaiv state agricultural research station of the Institute of climate-smart agriculture of the National academy of agrarian sciences of Ukraine.

Scientific interests: climate-smart agriculture; adaptive farming systems; innovative development of agricultural production; digitalization of the agricultural sector; transfer of agricultural technologies.

ZAHREBELNA Nataliia – PhD in Law, Vice-Rector for Academic, Pedagogical and Student Affairs of the Kyiv Agrarian University of the National Academy of Agrarian Sciences of Ukraine.

Scientific interests: legal support of higher education; organization of scientific and pedagogical activity; academic integrity; legal aspects of the digitalization of education; development of students' professional competences.

KOLOIANIDI Nadiia – PhD in Agricultural Sciences, Leading Researcher of the Scientific and Technical Department of Crop Production, Agriculture, and Innovation Transfer Mykolaiv state agricultural research station of the Institute of climate-smart agriculture of the National academy of agrarian sciences of Ukraine.

Scientific interests: crop production; agriculture; drought resistance of agricultural crops; digital technologies in agronomy; precision agriculture; development of digital competences of agricultural students.

BAKLANOVA Tetiana – PhD in Agricultural Sciences, Academic Secretary Mykolaiv state agricultural research station of the Institute of climate-smart agriculture of the National academy of agrarian sciences of Ukraine.

Scientific interests: agricultural science; technologies for cultivating agricultural crops; coordination of scientific research; scientific and methodological support of the educational process; integration of science and education.

HAMAYUNOVA Valentyna – Doctor of Agricultural Sciences, Professor, Head of the Department of Farming, Geodesy and Land Management, Mykolaiv National Agrarian University.

Scientific interests: agriculture; soil fertility; fertilization systems; resource-saving technologies; agroecology; methodology of teaching agricultural disciplines.

KHONENKO Lubov – PhD in Agricultural Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Crop Production and Landscape Gardening of Mykolaiv National Agrarian University.

Scientific interests: crop production; technologies for cultivating field crops; digital tools in agronomy; innovative teaching methods; professional training of agricultural students.

PYLYPENKO Tetiana – PhD in Economics, Deputy Director for Research Mykolaiv state agricultural research station of the Institute of climate-smart agriculture of the National academy of agrarian sciences of Ukraine.

Scientific interests: economics of agricultural production; management of scientific activity; digitalization of the agricultural sector; innovative development of agricultural enterprises; educational innovations in agricultural education.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 20.03.2026 р.

УДК: 378.016:797.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-335-339

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ТАРАНЕНКО Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5009-9641>

e-mail: irinavad.tar.ko@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ І ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ПЛАВАННЯ З МЕТОДИКОЮ ВИКЛАДАННЯ»: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті здійснено теоретико-методичний аналіз потенціалу плавання як засобу формування професійно значущих і психофізіологічних якостей студентів у процесі фізичного виховання у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність дослідження в умовах реалізації компетентнісного підходу, що передбачає необхідність комплексного розвитку особистості майбутнього фахівця, включаючи фізичні, психофізіологічні та особистісні характеристики, необхідні для подальшої професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Розкрито специфіку впливу водного середовища на організм людини, що забезпечує розвиток функціональних систем, координаційних здібностей, витривалості, а також сприяє формуванню навичок саморегуляції, психоемоційної стійкості та здатності до концентрації уваги. Показано, що плавання як специфічний вид рухової діяльності поєднує оздоровчий, розвивальний і

професійно-формувальний потенціал, а тому може розглядатися не лише як засіб фізичної підготовки, а й як важливий складник професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури та тренерів.

Проаналізовано зміст освітнього компонента «Плавання з методикою викладання», зокрема си́лабусу та методичних рекомендацій до практичних занять, як основу формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. Встановлено, що структурна організація навчального процесу, яка передбачає поетапність засвоєння навчального матеріалу, поєднання теоретичної, практичної та самостійної роботи, використання різноманітних методів і засобів навчання, а також орієнтацію на індивідуальні особливості студентів, сприяє розвитку відповідальності, дисциплінованості, здатності до самоорганізації, самоконтролю та професійного мислення.

Обґрунтовано доцільність інтеграції теоретичних знань і практичних умінь у процесі вивчення освітнього компонента «Плавання з методикою викладання», що забезпечує формування цілісної системи професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту незалежно від їхньої подальшої спортивної спеціалізації. Наголошено, що педагогічний потенціал цього освітнього компонента полягає в поєднанні предметної, методичної та особистісно-професійної підготовки.

Ключові слова: плавання, студенти, професійно значущі якості, психофізіологічні якості, фізичне виховання, освітній компонент, си́лабус, методика навчання.

TARANENKO Iryna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Theoretical and
Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines
Ortava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5009-9641>
e-mail: irinavad.tar.ko@gmail.com

FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL QUALITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE EDUCATIONAL COMPONENT "SWIMMING WITH TEACHING METHODOLOGY": A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

The article presents a theoretical and methodological analysis of the potential of swimming as a means of forming professionally significant and psychophysiological qualities of students in the process of physical education in higher education institutions. The relevance of the study is substantiated in the context of the competence-based approach, which requires the comprehensive development of the future specialist's personality, including physical, psychophysiological, and personal characteristics necessary for further professional activity in the field of physical culture and sports.

The specific nature of the influence of the aquatic environment on the human body is revealed, as it contributes to the development of functional systems, coordination abilities, endurance, and also promotes the formation of self-regulation skills, emotional stability, and the ability to concentrate attention. It is shown that swimming as a specific type of motor activity combines health-improving, developmental, and professionally formative potential and therefore can be considered not only as a means of physical training, but also as an important component of the professional development of future physical education teachers and coaches.

The content of the educational component "Swimming with Teaching Methodology", in particular the syllabus and methodological recommendations for practical classes, is analyzed as a basis for the formation of professional competencies of higher education students. It is established that the structural organization of the educational process, which provides for the phased assimilation of educational material, the combination of theoretical, practical, and independent work, the use of various teaching methods and tools, as well as orientation toward students' individual characteristics, contributes to the development of responsibility, discipline, self-organization, self-control, and professional thinking.

The expediency of integrating theoretical knowledge and practical skills in the process of studying the educational component "Swimming with Teaching Methodology" is substantiated, since it ensures the formation of a holistic system of professional training of future specialists in physical culture and sports regardless of their further sports specialization. It is emphasized that the pedagogical potential of this educational component lies in the combination of subject-specific, methodological, and personal-professional training.

Key words: swimming, students, professionally significant qualities, psychophysiological qualities, physical education, educational component, syllabus, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система вищої освіти в галузі фізичної культури і спорту орієнтована не лише на формування у здобувачів спеціальних знань, умінь і навичок, а й на розвиток професійно значущих та психофізіологічних якостей, необхідних для майбутньої педагогічної й тренерської діяльності. У контексті компетентнісного підходу особливого значення набуває підготовка фахівця, здатного до професійного мислення, відповідального прийняття рішень, самоорганізації, самоконтролю, ефективної комунікації та забезпечення безпеки освітнього чи навчально-тренувального процесу.

У зв'язку з цим актуалізується проблема пошуку таких засобів професійної підготовки, які б поєднували оздоровчий, освітній, розвивальний і виховний потенціал. Одним із таких засобів є плавання, яке завдяки специфіці водного середовища, комплексному впливу на організм людини та поєднанню теоретичної, практичної й методичної складових

може розглядатися як важливий чинник професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури та тренерів.

Особливе значення в цьому аспекті має освітній компонент «Плавання з методикою викладання», зміст якого спрямований не лише на оволодіння технікою способів плавання, а й на формування готовності до організації та проведення занять, дотримання правил безпеки, аналізу рухової діяльності та усвідомленого використання методичних засобів у майбутній професійній практиці [5; 6]. Саме тому вивчення педагогічного потенціалу цього освітнього компонента у формуванні професійно значущих і психофізіологічних якостей студентів є актуальним напрямом наукового пошуку.

Попри значну кількість праць, присвячених фізичному вихованню, плаванню та методиці його викладання, проблема цілеспрямованого аналізу змісту освітнього компонента «Плавання з методикою викладання» як засобу формування професійно значу-

щик якостей майбутніх фахівців фізичної культури і спорту висвітлена недостатньо повно. Це зумовлює актуальність обраної теми та необхідність її теоретико-методичного опрацювання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить про значну увагу дослідників до проблем фізичного виховання студентської молоді, зокрема до пошуку ефективних засобів формування фізичних, психофізіологічних і особистісних якостей майбутніх фахівців [1; 2; 4].

У вітчизняних науково-методичних працях обґрунтовано теоретичні та методичні засади навчання плавання, розкрито закономірності розвитку рухових здібностей, а також визначено роль фізичних вправ і водного середовища у формуванні гармонійно розвиненої особистості та професійній підготовці майбутніх фахівців фізичної культури і спорту [1-5; 7].

У сучасних дослідженнях плавання розглядається як один із найбільш ефективних видів рухової діяльності, що забезпечує комплексний вплив на організм людини. Наукові праці підтверджують його позитивний вплив на розвиток серцево-судинної та дихальної систем, координаційних здібностей, витривалості, а також на психоемоційний стан особистості, зокрема на зниження рівня тривожності та підвищення психофізіологічної стійкості [7-10].

Значна увага в сучасних наукових публікаціях приділяється вдосконаленню методики навчання плавання. Зокрема, досліджуються можливості використання інноваційних педагогічних технологій, ігрових методів, інформаційно-комунікаційних засобів, а також засобів візуалізації та аналізу рухових дій для підвищення ефективності навчального процесу [6]. Акцентується на необхідності гуманізації освітнього середовища, індивідуалізації навчання та формування позитивної мотивації до занять фізичною культурою [6].

Окремим напрямом наукового пошуку є адаптація процесу навчання плавання до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, включаючи питання диференційованого підходу, створення психологічно комфортного освітнього середовища та забезпечення безпеки під час занять [3; 4; 6].

Разом із тим, незважаючи на значну кількість досліджень, у сучасній науково-педагогічній літературі недостатньо розкрито питання цілеспрямованого використання змісту освітніх компонентів, зокрема силових і методичних рекомендацій до практичних занять, як інструменту формування професійно значущих і психофізіологічних якостей студентів у процесі навчання плавання. Це зумовлює необхідність подальшого теоретико-методичного аналізу зазначеної проблеми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати потенціал плавання як засобу формування професійно значущих і психофізіологічних якостей студентів та здійснити аналіз змісту освітнього компонента «Плавання з методикою викладання», зокрема силових та методичних рекомендацій до практичних занять. **Методи дослідження.** У дослідженні використано аналіз і узагальнення науково-методичної літератури, аналіз нормативно-методичної доку-

ментації (силабусу та методичних рекомендацій до практичних занять), контент-аналіз змісту навчального матеріалу, а також метод педагогічної інтерпретації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Плавання як специфічний вид рухової діяльності, що здійснюється у водному середовищі, має комплексний вплив на організм людини та є ефективним засобом розвитку психофізіологічних якостей особистості. Його особливість полягає у поєднанні фізичного навантаження з унікальними властивостями водного середовища, які суттєво відрізняються від умов виконання рухів на суші [1-4; 7]. Вода характеризується густиною, в'язкістю, плавучістю, гідростатичним тиском і теплопровідністю, що визначають специфіку її впливу на організм людини. Завдяки виштовхувальній силі води зменшується навантаження на опорно-руховий апарат, знижується ризик травматизму та створюються умови для формування раціональної техніки рухів [5; 7]. Водночас опір водного середовища сприяє розвитку м'язової сили, витривалості та координаційних здібностей, а гідростатичний тиск позитивно впливає на діяльність серцево-судинної й дихальної систем, покращує венозний кровообіг і оптимізує функціональний стан організму [3; 5; 7].

Важливим є вплив плавання на дихальну та нервову системи. Він проявляється у формуванні навичок регульованого дихання, підвищенні ефективності газообміну, розвитку саморегуляції, концентрації уваги та психоемоційної стійкості [8; 9]. Ритмічний характер рухів у поєднанні з дихальними вправами сприяє зниженню психоемоційного напруження та втоми, формуючи передумови для стресостійкості й ефективної саморегуляції діяльності [7; 9; 10]. Узгодження рухів кінцівок, дихання та положення тіла у воді зумовлює розвиток координації, просторової орієнтації, відчуття ритму та вестибулярної стійкості [5; 7]. Поряд із фізіологічним ефектом, заняття плаванням сприяють розвитку дисциплінованості, наполегливості, відповідальності та самоконтролю, оскільки потребують концентрації уваги, точності рухів і дотримання правил безпеки [7; 9; 10]. Таким чином, плавання виступає багатофункціональним засобом, що забезпечує не лише фізичний розвиток, а й формування психофізіологічних та особистісних якостей.

Зазначені характеристики зумовлюють доцільність розгляду плавання як ефективного засобу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту. У системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів важливе місце посідає формування професійно значущих якостей, зокрема відповідальності, дисциплінованості, саморегуляції, витривалості, наполегливості, організованості та професійного мислення. Плавання як освітній компонент має універсальний характер і може розглядатися як ефективний засіб формування зазначених якостей незалежно від майбутньої спортивної спеціалізації здобувачів освіти.

Специфіка рухової діяльності у водному середовищі зумовлює підвищені вимоги до самоконтролю, координації та регуляції рухів, що сприяє розвитку здатності до усвідомленого управління

власною діяльністю. Дотримання правил безпеки формує відповідальне ставлення до організації навчально-тренувального процесу, а поетапність навчання сприяє розвитку наполегливості, терпіння та здатності до тривалої цілеспрямованої діяльності. Постійний контроль за технікою виконання рухів, диханням і положенням тіла сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до самокорекції та усвідомлення закономірностей рухової діяльності. Крім того, заняття плаванням сприяють розвитку витривалості, функціональної стійкості та навичок самоорганізації, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Таким чином, плавання виступає універсальним засобом професійної підготовки, що створює умови для формування професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури та тренерів.

Зміст освітнього компонента «Плавання з методикою викладання», відображений у силабусі та методичних рекомендаціях до практичних занять, має системний характер і спрямований не лише на формування спеціальних рухових умінь і навичок, а й на розвиток професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури та тренерів. Його особливість полягає в інтеграції предметної, методичної та професійно-особистісної складових підготовки, що забезпечує формування цілісної системи теоретичних знань, практичних умінь, навичок організації занять і професійного мислення здобувачів вищої освіти.

Аналіз силабусу засвідчує, що освітній компонент побудовано на засадах системності, послідовності та поетапності, відповідно до логіки професійної підготовки фахівців у галузі фізичної культури і спорту. Структура дисципліни охоплює теоретичні й практичні аспекти плавання, методiku навчання спортивних способів, а також основи організації занять, змагань і заходів з плавання. Така побудова дає змогу розглядати дисципліну не лише як засіб оволодіння технікою рухів, а як модель професійної підготовки майбутнього фахівця, здатного пояснювати, демонструвати, аналізувати й методично організовувати навчальний процес.

Авторська специфіка методичних рекомендацій виявляється в їх орієнтації не тільки на відпрацювання технічних елементів, а й на розвиток аналітичного мислення, самостійності та педагогічної рефлексії студентів. Це забезпечується поєднанням теоретичних положень, практичних завдань, самостійної роботи, аналізу типових помилок, підготовки доповідей і презентацій, а також акцентом на дотриманні правил безпеки й академічної доброчесності. За такого підходу плавання виступає не лише навчальною дисципліною, а й засобом формування професійної відповідальності, самоорганізації та готовності до майбутньої педагогічної і тренерської діяльності.

Особливість силабусу та методичних рекомендацій до практичних занять полягає в їхній професійно орієнтованій інтегративній спрямованості: вони забезпечують не лише засвоєння техніки плавання і методики її навчання, а й створюють умови для формування професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури та тренерів.

Отже, аналіз змісту освітнього компонента «Плавання з методикою викладання» дає підстави стверджувати, що його педагогічний потенціал значно ширший, ніж засвоєння техніки плавання як такої. Дисципліна забезпечує поєднання теоретичної, практичної та методичної підготовки, сприяє формуванню професійного мислення, розвитку відповідальності, дисциплінованості, самоконтролю, наполегливості, організованості та здатності до самоаналізу. Саме тому освітній компонент «Плавання з методикою викладання» доцільно розглядати як ефективний засіб формування професійно значущих якостей майбутніх учителів фізичної культури та тренерів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведений теоретико-методичний аналіз засвідчив, що плавання є багатофункціональним засобом впливу на особистість здобувачів вищої освіти, який поєднує оздоровчий, розвивальний і професійно-формувальний потенціал. Специфіка водного середовища, поєднання фізичного навантаження з регуляцією дихання, координацією рухів і дотриманням правил безпеки створюють сприятливі умови для розвитку психофізіологічних та особистісних якостей, значущих для майбутньої професійної діяльності фахівців у галузі фізичної культури і спорту.

З'ясовано, що в системі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів освітній компонент «Плавання з методикою викладання» доцільно розглядати не лише як дисципліну прикладного характеру, а як важливий засіб формування професійно значущих якостей, зокрема відповідальності, дисциплінованості, самоконтролю, наполегливості, організованості, здатності до самоаналізу та професійного мислення.

Аналіз змісту освітнього компонента «Плавання з методикою викладання», відображеного у силабусі та методичних рекомендаціях до практичних занять, показав, що його структура побудована на засадах системності, послідовності, поетапності та поєднання теоретичної, практичної й самостійної підготовки. Така організація навчального процесу забезпечує не лише засвоєння техніки способів плавання та методики їх навчання, а й створює умови для професійного становлення майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Обґрунтовано, що педагогічний потенціал освітнього компонента «Плавання з методикою викладання» полягає в інтеграції предметних знань, методичних умінь і професійно значущих якостей, необхідних для подальшої педагогічної та тренерської діяльності. У цьому контексті дисципліна виступає важливим складником професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів незалежно від їхньої спортивної спеціалізації.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні критеріїв і показників оцінювання сформованості професійно значущих якостей здобувачів вищої освіти у процесі вивчення освітнього компонента «Плавання з методикою викладання», а також в експериментальній перевірці ефективності відповідних методичних підходів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Глазирін І. Д. Плавання : навч. посіб. Київ : Кондор, 2006. 502 с.
2. Крук М. З., Биканов С. Р., Крук А. З. Теорія і методика викладання плавання : навч.-метод. матеріали для студентів факультету фізичного виховання і спорту. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 108 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/5897/2/2009.pdf> (дата звернення: 25.03.2026).
3. Плавання та методика його викладання : навч. посіб. / Д. Оленев, О. Юденко, В. Шемчук [та ін.]. Київ : Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, 2022. 124 с.
4. Рижкова Н. М. Методика викладання плавання у вищій школі : навч. посіб. Львів : ЛДУФК, 2017. 192 с.
5. Тараненко І. В., Зайцева Ю. В. Теорія і методика викладання плавання : метод. рекомендації до практ. занять : навч. посіб. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 68 с.
6. Тараненко І. В., Кириленко О. І. Оптимізація методики викладання плавання у закладах загальної середньої освіти: сучасні підходи та інноваційні технології. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. Вип. 104. С. 136–140. URL: <https://chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/104/29.pdf> (дата звернення: 15.03.2026).
7. Шульга Л. М. Оздоровче плавання : навч. посіб. Київ : Олімпійська література, 2008. 232 с. : іл.
8. Ferreira F. A., Santos C. C., Palmeira A. L., Fernandes R. J., Costa M. J. Effects of Swimming Exercise on Early Adolescents' Physical Conditioning and Physical Health: A Systematic Review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 2024. Vol. 9. No. 3. Article 158. DOI: 10.3390/jfmk9030158. URL: <https://www.mdpi.com/2411-5142/9/3/158> (date of access: 30.03.2026).
9. Merlin Q., Vacher P., Mourot L., Levillain G., Martinent G., Nicolas M. Psychophysiological Effects of Slow-Paced Breathing on Adolescent Swimmers' Subjective Performance, Recovery States, and Control Perception. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 2024. Vol. 9, No. 1. Article 23. DOI: 10.3390/jfmk9010023. URL: <https://www.mdpi.com/2411-5142/9/1/23> (date of access: 23.03.2026).
10. Tang Z., Wang Y., Liu J., Liu Y. Effects of aquatic exercise on mood and anxiety symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*. 2022. Vol. 13. Article 1051551. DOI: 10.3389/fpsy.2022.1051551. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychiatry/articles/10.3389/fpsy.2022.1051551/full> (date of access: 23.03.2026).

REFERENCES

1. Hlasyrin, I. D. (2006). Plavannya [Swimming] : navch. posib. Kyiv : Kondor. 502 s. [in Ukrainian]
2. Kruk, M. Z., Bykanov, S. R., & Kruk, A. Z. (2010). Teoriya i metodyka vykladannya plavannya [Theory and methods of teaching swimming] : navch.-metod. materialy dlya studentiv fakul'tetu fizychnoho vykhovannya i sportu. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 108 s. [in Ukrainian]
3. Plavannya ta metodyka yoho vykladannya [Swimming and methods of its teaching] : navch. posib. / D. Oleniev, O. Yudenko, V. Shemchuk [ta in.]. (2022). Kyiv : Natsional'nyy

universytet oborony Ukrainy imeni Ivana Chernyakhovs'koho. 124 s. [in Ukrainian]

4. Ryzhkova, N. M. (2017). Metodyka vykladannya plavannya u vyshchii shkoli [Methods of teaching swimming in higher school] : navch. posib. Lviv : LDUFK. 192 s. [in Ukrainian]

5. Taranenko, I. V., & Zaitseva, Yu. V. (2025). Teoriya i metodyka vykladannya plavannya [Theory and methods of teaching swimming] : metod. rekomendatsiyi do prakt. zanyat' : navch. posib. Poltava : PNPU imeni V. H. Korolenka. 68 s. [in Ukrainian]

6. Taranenko, I. V., & Kyrylenko, O. I. (2025). Opty-mizatsiya metodyky vykladannya plavannya u zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity: suchasni pidkhody ta innovatsiyini tekhnolohiyi [Optimization of swimming teaching methods in general secondary education institutions: modern approaches and innovative technologies]. *Naukovyy chasopys UDU imeni Mykhayla Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*. 104. S. 136–140. [in Ukrainian]

7. Shulha, L. M. (2008). Ozdorovche plavannya [Health-improving swimming] : navch. posib. Kyiv : Olimpiys'ka literatura. 232 s. : il. [in Ukrainian]

8. Ferreira, F. A., Santos, C. C., Palmeira, A. L., Fernandes, R. J., & Costa, M. J. (2024). Effects of Swimming Exercise on Early Adolescents' Physical Conditioning and Physical Health: A Systematic Review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 9(3). 158 s. [in English]

9. Merlin, Q., Vacher, P., Mourot, L., Levillain, G., Martinent, G., & Nicolas, M. (2024). Psychophysiological Effects of Slow-Paced Breathing on Adolescent Swimmers' Subjective Performance, Recovery States, and Control Perception. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 9(1). 23 s. [in English]

10. Tang, Z., Wang, Y., Liu, J., & Liu, Y. (2022). Effects of aquatic exercise on mood and anxiety symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry*. 13. 1051551. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТАРАНЕНКО Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: формування професійно значущих і психофізіологічних якостей студентів у процесі вивчення освітнього компонента «плавання з методикою викладання»: теоретико-методичний аналіз.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TARANENKO Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko.

Scientific interests: formation of professionally significant and psychophysiological qualities of students in the process of studying the educational component “swimming with teaching methodology”: a theoretical and methodological analysis.

*Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.*

УДК 373.6

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-340-343

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СТУКАН Андрій –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3164-1325>
e-mail: a.stukan163@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЦЕС УПРАВЛІННЯ

У статті розглянуто педагогічну діяльність як складний багатовимірний процес, що доцільно інтерпретувати в межах управлінської парадигми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення традиційних підходів до організації навчання у зв'язку з трансформацією освітнього середовища та зростанням ролі управлінських аспектів у професійній діяльності педагога.

Проаналізовано еволюцію наукових підходів до трактування педагогічної діяльності: від суб'єкт-об'єктної моделі до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Обґрунтовано, що сучасна педагогічна діяльність має характер «діяльності з діяльностями», у межах якої педагог здійснює цілеспрямоване управління навчальною діяльністю здобувачів освіти.

Визначено теоретичні засади розгляду навчання як процесу управління. Зокрема, акцентовано увагу на впливі ідей кібернетики та концепції поетапного формування розумових дій, що сприяли впровадженню управлінських категорій у педагогічну науку та практику.

Розкрито сутність поняття «педагогічне управління» як системи принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу. Наголошено на творчому характері управлінської діяльності педагога та її ролі у забезпеченні якісних змін у навчанні.

Охарактеризовано структуру управлінської діяльності педагога, яка включає цілепокладання, управлінське обстеження, вибір типу навчання, організацію навчальної діяльності та забезпечення зворотного зв'язку. Визначено особливості реалізації цих компонентів у сучасному освітньому середовищі.

Проаналізовано різні типи навчання (традиційне, проблемне, програмоване) з позицій педагогічного управління та обґрунтовано значення міждисциплінарних зв'язків, системності навчального матеріалу і організації самостійної роботи здобувачів освіти для підвищення результативності навчального процесу.

Зроблено висновок, що педагогічна діяльність як процес управління забезпечує підвищення ефективності навчання, розвиток творчого потенціалу особистості та формування здатності до самоосвіти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням моделей педагогічного управління в умовах цифровізації освіти та впровадження інноваційних освітніх технологій.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічне управління, процес управління, навчання, система педагогічного управління.

STUKAN Andrii –

Postgraduate Student Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3164-1325>
e-mail: a.stukan163@gmail.com

EDUCATIONAL ACTIVITY AS A MANAGEMENT PROCESS

The article examines pedagogical activity as a complex and multidimensional process that should be interpreted within the framework of the management paradigm. The relevance of the study is обусловлена the need to rethink traditional approaches to the organization of the educational process in the context of the transformation of the educational environment and the increasing role of managerial aspects in the professional activity of a teacher.

The evolution of scientific approaches to the interpretation of pedagogical activity is analyzed: from the subject–object model to subject–subject interaction. It is substantiated that modern pedagogical activity has the character of “activity about activities,” within which the teacher carries out purposeful management of students’ learning activities.

The theoretical foundations of considering learning as a management process are determined. In particular, attention is focused on the influence of cybernetics ideas and the concept of the step-by-step formation of mental actions, which contributed to the introduction of managerial categories into pedagogical science and practice.

The essence of the concept of “pedagogical management” is revealed as a system of principles, methods, organizational forms, and technological techniques aimed at increasing the effectiveness of the educational process. Emphasis is placed on the creative nature of the teacher’s managerial activity and its role in ensuring qualitative changes in learning.

The structure of the teacher’s managerial activity is characterized, including goal-setting, managerial diagnostics, selection of the type of learning, organization of educational activity, and provision of feedback. The peculiarities of implementing these components in the modern educational environment are determined.

Different types of learning (traditional, problem-based, and programmed) are analyzed from the standpoint of pedagogical management, and the importance of interdisciplinary connections, systematic organization of educational content, and students’ independent work for improving the effectiveness of the educational process is substantiated.

It is concluded that pedagogical activity as a management process ensures an increase in the effectiveness of learning, the development of the individual’s creative potential, and the formation of the ability for self-education. Prospects for further research are associated with improving models of pedagogical management in the context of the digitalization of education and the introduction of innovative educational technologies.

Key words: pedagogical activity, pedagogical management, management process, learning, system of pedagogical management.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Традиційно педагогічна діяльність визначається як суб'єкт-об'єктна взаємодія: педагог – суб'єкт впливу, той, хто навчається, – об'єкт впливу [5]. Дослідження останніх років виявляють концеп-

туальну недосконалість такого підходу й обґрунтовують педагогічну діяльність як доволі складний вид професійної праці, що за своєю суттю є суб'єкт-суб'єктною. У ній прямого або непрямого впливу зазнає основний атрибут діяльності – її предмет, у

ролі якого виступає не неживий об'єкт, а специфічна реальність – конкретний суб'єкт (або їхня група) і його (їхня) діяльність. У такому ракурсі педагогічна діяльність виступає як "діяльність з діяльностями", "діяльність із формування та управління діяльністю інших" – учнів. Педагогічна діяльність об'єктивно являє собою процес управління, в межах якого діяльність учня постає, з одного боку, як предмет діяльності педагога, а з іншого – значною мірою як її мета. При цьому вважають, що чим більшою мірою педагогічна діяльність представлена як управлінська, тим вища її кінцева ефективність [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розгляду педагогічної діяльності як процесу управління знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджують як з позицій педагогіки, психології та теорії управління.

Теоретико-методологічні засади педагогічної діяльності розкрито у працях І. Зязюн, В. Кремень, С. Гончаренко, які обґрунтовують її як цілісний процес формування особистості та підкреслюють гуманістичну спрямованість педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічні аспекти діяльності вчителя як суб'єкта управління навчальною діяльністю учнів висвітлено у дослідженнях Л.Виготський, С.Рубінштейн, О.Леонтьєв. У їхніх працях діяльність розглядається як основа розвитку особистості, а управління – як організація активної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Сучасні підходи до осмислення педагогічної діяльності як процесу управління відображено у працях О.Савченко, Н.Ничкало, В.Биков, які акцентують увагу на компетентнісному підході, цифровізації освіти та необхідності переходу до суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, недостатньо розкритими залишаються питання інтеграції управлінських функцій у щоденну педагогічну практику, а також адаптації управлінських підходів до умов цифрового освітнього середовища.

Отже, узагальнення наукових праць дозволяє стверджувати, що педагогічна діяльність розглядається як складний, цілеспрямований і керований процес, спрямований на розвиток особистості, однак потребує подальшого теоретичного й практичного осмислення в контексті сучасних освітніх трансформацій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні педагогічної діяльності як процесу управління, визначенні її структурно-функціональних характеристик та розробленні підходів до підвищення ефективності управління освітнім процесом у сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний огляд показує, що науковий інтерес до педагогічної діяльності як процесу управління став проявлятися із середини ХХ століття. Це було зумовлено пошуком шляхів і засобів втілення ідей кібернетики в освітній практиці. У багатьох психолого-педагогічних джерелах почали вживати поняття "процес управління", "система управління", "функції управління", "переробка інформації" тощо. Однією з перших розробок реалізації ідей управління у сфері освіти слід назвати концепцію поетапного формування розумових дій, запропоновану П.Гальперінін [4]. Суть її полягала в тому, що процес

навчання розглядався як процес управління, основою якого виступало програмування діяльності учнів, пов'язаної із засвоєнням останніми системи знань, умінь і навичок. Ця концепція мала безсумнівну значущість, оскільки давала змогу замість аналізу діяльності навчання в одиницях знань використовувати параметр "дія", що є структурним елементом процесу навчання. Саме дія має виступати як предмет засвоєння учнем і об'єкт управління.

Перше використання поняття "педагогічне управління" пов'язане з ідеєю програмування і його реалізацією в освітній практиці. У дослідженнях було показано, що все, що стосується управління в освітньому процесі, пов'язано з розв'язанням трьох основних педагогічних завдань: визначення стратегії управління; ухвалення рішення; їх виконання. У пізніших роботах [1] педагогічне управління стало визначатися як особливий "комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів", що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу.

На наш погляд, педагогічне управління є творчим видом діяльності педагога, за якого за допомогою створення умов за рахунок нових засобів і способів роботи забезпечується цілеспрямований перехід процесу навчання до якісно нового стану. При цьому саме навчання виступає як:

- процес, заснований на принципі розвитку, що дає змогу виокремлювати його як об'єкт проектування та управління;
- процес із різноманітними зв'язками, через які можливе управління ним як цілісною системою;
- діяльнісний феномен, що формується суб'єктами діяльності, які виступають одночасно суб'єктами управління;
- цілеспрямована взаємодія того, хто навчає, і тих, хто навчається, за якої діяльності викладання і вчення виступають двома істотними сторонами управління;
- динамічна інформаційна система, управління якою можливе лише на основі знань про управлінську діяльність.

Таким чином, принципова особливість навчання полягає в тому, що це процес, керований педагогічними діями [6].

Дослідники в структурі управлінської діяльності вузівського педагога, виокремлює в ній дві підсистеми: функціональну – безпосереднє управління та забезпечувальну, що постачає управління різними ресурсами – програмами, алгоритмами, інструкціями, рекомендаціями тощо [3]. Управлінські функції поділяють на дві групи – загальні та спеціальні. Під загальними функціями маються на увазі аналіз, при цьому автор підкреслює, що в загальній структурі управлінської діяльності обидва компоненти виступають у єдності [2].

Однак слід зазначити, що знання змісту педагогічного управління саме по собі не може забезпечити його професійне виконання. Для його здійснення в режимі реального часу потрібне врахування істотних характеристик педагогічної ситуації та співвіднесення з ними здійснюваних управлінських дій. На основі аналізу виконаних до теперішнього часу досліджень у царині педагогічного управління, систематизації представлених у них поглядів, вважаємо за можливе уявити структуру управлінської діяльності вузівського педагога системно так.

Цілепокладання. Багато авторів наголошують на вирішальному значенні мети для організації педагогічної та навчальної діяльності. Мета покликана відображати усвідомлений образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована дія. Сам же результат, що фіксується в меті, має виражатися у змінах, які відбуваються в знаннях, уміннях, навичках, особистісних якостях, ціннісних орієнтаціях того, хто навчається.

У процесі цілепокладання слід враховувати масштабність мети. Вони можуть бути стратегічними, орієнтованими на кінцевий результат підготовки фахівця (необхідні компетенції); тактичними, які виходять із функцій майбутньої діяльності (необхідні знання, уміння, навички, особистісні якості); операційними – пов'язані з опануванням фрагмента змісту і технологій навчально-пізнавальної діяльності в межах конкретного навчального заняття.

У будь-якому разі цілепокладання є принциповим моментом педагогічного управління, оскільки зумовлює його спрямованість.

Управлінське обстеження. На досягнення мети впливають багато чинників, одним із яких є вихідний рівень інтелектуальної та мотиваційної готовності студентів. Таке знання має значення не тільки з погляду вибору стратегії навчання, а й розроблення ефективної методики навчальної роботи. У зв'язку з цим необхідне управлінське обстеження, тобто встановлення потенціалу особистості студента, що навчається, для успішнішого освоєння того чи іншого навчального курсу. Для викладача – це можливість ефективніше організувати кожен етап педагогічного процесу та управління ним.

Вибір типу навчання. Категорія "тип навчання" вказує на ті ознаки, якими характеризується даний навчально-педагогічний процес.

У сучасній дидактиці прийнято розрізняти три основні типи навчання: традиційне, проблемне і програмоване. З позиції педагогічного управління важливо враховувати, що в умовах традиційного типу навчання набуття знань, умінь і навичок передбачає певну логічну послідовність: сприйняття навчального матеріалу – його осмислення – запам'ятовування – збереження в пам'яті – застосування засвоєного в практичній діяльності. Така послідовність визначає характер навчально-педагогічної взаємодії, побудованої на поділі функцій – управління і підпорядкування. Проблемний, або дослідницький тип навчання спрямований на самостійний пошук учнем нових знань і дій. У зв'язку з цим педагогічне управління передбачає послідовне і цілеспрямоване висування перед тими, хто навчається, пізнавальних проблем, розв'язання яких вони здійснюють під керівництвом викладача. Управління в цьому процесі покликане забезпечувати креативне мислення, міцність засвоєних знань, творче їх застосування.

У сучасному наукознавстві заведено вважати, що одну й ту саму систему знань можна впорядкувати різними способами, беручи за вихідні різні типи систематичності. Для педагогічного управління, на наш погляд, на особливу увагу заслуговують три з них – систематичність, зумовлена освітнім середовищем (традиційне або інноваційне середовище), циклічна систематичність (звернення в процесі навчання до нових функцій мислення і рівнів знань) і фазова (заснована на індивідуально-диференційованому підході). Вважаємо також, що для побудови

теоретичного матеріалу кращою є логічна побудова навчальної інформації, а для практики – цільова.

Ще одна площина аналізу навчальної інформації – розгляд її у взаємозв'язку з іншими навчальними дисциплінами. Міждисциплінарні зв'язки цементують систему знань учнів, забезпечують їх міцність і усвідомленість, формують науковий світогляд. Кожна навчальна дисципліна виявляє попередні, супутні та перспективні зв'язки. На етапі попередньої підготовки процесу навчання вони мають бути виявлені та враховані у здійсненні педагогічного управління. Нарешті, аналіз змісту навчальної інформації необхідний і для визначення місця та умов організації самостійної роботи студентів. При цьому важливо, щоб самостійна робота незалежно від її виду (відтворювальна, пошукова, творча) носила активний характер.

Організація навчальної діяльності. Як свідчить досвід, продуктивність навчальної діяльності залежить, з одного боку, від правильного вибору методів навчання, а з іншого – від організації їх застосування. З урахуванням використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій реалізація методів навчання може здійснюватися по-різному:

1) "один – одному" – методи індивідуалізованого навчання, для яких характерні взаємовідносини одного того, хто навчається, з викладачем (технології – телефон, голосова пошта, електронна пошта);

2) "один – багатьом", тобто метод, в основі якого лежить представлення викладачем навчального матеріалу перед учнями, які не відіграють активної ролі в комунікації (традиційне навчання на базі сучасних інформаційних технологій);

3) "багато – багатьом", тобто методи, для яких характерна активна взаємодія між усіма учасниками навчального процесу (дискусії, дебати, моделювання ситуацій, рольові ігри, мозкові атаки, методи Дельфі, методи номінальної групи, форуми, проєктні групи та ін.).

Як свідчить досвід, будь-який метод навчання наділений управлінськими функціями, проте роль і значення кожного з них у загальній системі педагогічного управління є неоднозначними: домінування того чи іншого методу в процесі навчання і дає йому назву – інформативний, проблемний, активний.

Організація зворотного зв'язку, контролю та самоконтролю. У сучасних умовах організація навчальної діяльності студентів істотно змінюється, що вимагає від педагога спеціальних управлінських знань та умінь.

Досліджуючи організаційні аспекти навчання студентів в електронному освітньому середовищі, М. Сидоров та Д. Табаков [7, с. 121] аналізують поняття "комп'ютерно-опосередкована комунікація", розглядаючи його крізь призму прямого та зворотного зв'язку між викладачем і студентами. Прямий зв'язок реалізується через пояснення викладачем дидактичних завдань, роботи з інтернет-ресурсами, електронними каталогами, відповідним програмним забезпеченням тощо. Зворотний зв'язок – одна з головних особливостей педагогічного управління в електронному освітньому середовищі. Він передбачає розв'язання таких завдань: визначення сукупності контрольованих характеристик, які беруть за основу під час розроблення навчальних програм і які становлять зміст зворотного зв'язку; визначення частоти зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок сприяє

усуненню неузгодженості в керівній системі, обґрунтованому розширенню дій завдяки використанню поточної інформації, контролюванню системи за її результативністю на підставі оцінки вихідної інформації. В управлінській діяльності педагога контроль – необхідна її частина, що дає змогу виявляти досягнення поставленої мети, якісно-кількісні характеристики результатів навчання, для чого він має вирізнятися смисловим і методичним розмаїттям.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Управління процесом навчання як самостійний вид педагогічної діяльності сьогодні викликає особливий науковий інтерес з огляду на низку обставин: розбудови нової за цілями, структурою та змістом освітньої системи; необхідності підвищення якості навчання та розвитку творчих потенцій особистості, готової до самоосвіти й само-розвитку; упровадження в процес навчання телекомунікаційних засобів, нових освітніх технологій, інноваційних програм навчання, форм і методів навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі : колект. монографія / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. 310 с.
2. Василенко В. О. Теорія і практика прийняття управлінських рішень : навч. посіб. Київ : ЦУЛ, 2003. 420 с.
3. Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія. Київ : Дорудо-Друк, 2013. 456 с.
4. Максименко С. Д. Теорія поетапного формування розумових дій П. Я. Гальперіна. *Проблеми сучасної психології*. 2017. № 39. С. 7–18.
5. Мороз Л., Діхтяренко С. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як основа формування творчих здібностей учасників освітнього процесу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 2 (72). С. 93–102.
6. Рева Ю. В. Психолого-педагогічне управління активністю учнів як форма розвитку соціально значущих якостей особистості школяра. *Педагогіка вищої школи : сб. науч. работ* / за ред. В. К. Бурая. Кривий Ріг : КГПУ, 2001. Вип. 7. С. 103–113.
7. Сидоров М., Табаков Д. Інтернет як засіб соціальної комунікації та соціального впливу. *Політичний менеджмент*. 2008. № 4. С. 119–125.
8. Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : навч. посіб. АМСКП, 2012. 364 с.

REFERENCES

1. Aktualni problemy upravlinnia zakladamy osvity v konteksti stratehii modernizatsii osvithoi haluzi : kolektyvna monohrafiia [Actual problems of management of educational

institutions in the context of the strategy of modernization of the educational sector] (2020). / za zah. red. V. P. Kravtsia, H. M. Meshko. Ternopil : TNPU im. V. Hnatiuka. 310 s. [in Ukrainian]

2. Vasilenko, V. O. (2003). Teoriia i praktyka pryiniattia upravlinnskykh rishen : navch. posib. [Theory and practice of managerial decision-making]. Kyiv : TsUL. 420 s. [in Ukrainian]

3. Drach, I. I. (2013). Upravlinnia formuvanniam profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv pedahohiky vyshchoi shkoly: teoretyko-metodychni zasady : monohrafiia [Management of the formation of professional competence of master's students in higher school pedagogy: theoretical and methodological principles]. Kyiv : Dorado-Druk. 456 s. [in Ukrainian]

4. Maksymenko, S. D. (2017). Teoriia poetapnoho formuvannia rozumovykh dii P. Ya. Halperina [Theory of step-by-step formation of mental actions by P. Ya. Galperin]. Problemy suchasnoi psykholohii [Problems of Modern Psychology]. №39. S. 7–18. [in Ukrainian]

5. Moroz, L., Dikhtarenko, S. (2023). Subiekt-subiektna vzaiemodiia yak osnova formuvannia tvorchykh zdibnostei uchashchiv osvithoi protsesu [Subject–subject interaction as a basis for the formation of creative abilities of participants in the educational process]. Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy [Bulletin of the National University of Defense of Ukraine]. №2 (72). S. 93–102. [in Ukrainian]

6. Reva, Yu. V. (2001). Psykholoho-pedahohichne upravlinnia aktyvnistiu uchniv yak forma rozvytku sotsialno znachushchykh yakosti osobystosti shkoliara [Psychological and pedagogical management of students' activity as a form of development of socially significant personality traits of a pupil]. Pedahohyka vysshei shkoly : sb. nach. rabot [Pedagogy of Higher School: collection of scientific papers] / za red. V. K. Buriaka. Kryvyi Rih : KHPU. Vyp. 7. S. 103–113. [in Ukrainian]

7. Sydorov, M., Tabakov, D. (2008). Internet yak zasib sotsialnoi komunikatsii ta sotsialnoho vplyvu [The Internet as a means of social communication and social influence]. Politychnyi menedzhment [Political Management]. №4. S. 119–125. [in Ukrainian]

8. Chernilevskiy, D. V. (2012). Metodolohiia naukovo diialnosti : navch. posib. [Methodology of scientific activity]. Vinnytsia : AMSKP. 364 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТУКАН Андрій – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування управлінської компетентності майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STUKAN Andrii – postgraduate student specialty 011 Educational, pedagogical sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of management competence in prospective teachers.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 24.03.2026 р.

УДК 378.04

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-343-348

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ХРЕБТОВ Максим –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8080-2124>

e-mail: maxkhebtov@gmail.com

СТАНОВЛЕННЯ ФЕНОМЕНА «КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ»

У поданому дослідженні розглядається проблема становлення феномена комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей у контексті сучасного компетентнісного підходу до освіти. Акцентується увага на необхідності формування особистості майбутнього педагога як саморозвивальної системи, здатної ефективно діяти в умовах динамічних

суспільних змін і професійних викликів.

Обґрунтовано, що сучасна підготовка педагогічних кадрів має бути спрямована не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток практичних умінь, мотивації до професійної діяльності, здатності до самонавчання та партнерської взаємодії з учнями. Особлива роль у цьому процесі відводиться комунікативній компетентності як ключовій складовій професійної компетентності педагога.

У роботі здійснено аналіз наукових підходів до визначення поняття «комунікація» та «комунікативна компетентність», що дозволило виявити їх багатозначність, складність і міждисциплінарний характер. Встановлено, що комунікація виступає універсальною умовою існування людини та важливим чинником її соціалізації і професійної реалізації.

Розкрито історичний розвиток уявлень про комунікацію – від античних риторичних традицій до сучасних наукових концепцій, що сформувалися під впливом розвитку соціології, психології, філософії та теорії інформації. Показано, що в різні історичні епохи комунікація розглядалася як важливий інструмент впливу, взаємодії та організації суспільного життя.

У дослідженні окреслено основні підходи до трактування комунікації в науковій думці Нового часу та ХХ століття, зокрема через призму філософських, семиотичних і соціально-психологічних концепцій. Підкреслено значення знакової природи комунікації та її ролі у формуванні соціального досвіду.

Визначено, що сучасна теорія комунікації зосереджується передусім на соціальному аспекті, де комунікація постає як процес передавання інформації та організації спільної діяльності людей. Доведено, що ефективність комунікативної взаємодії залежить від узгодженості цілей, цінностей, мотивів і установок її учасників.

Звернуто увагу на недостатню розробленість проблеми формування комунікативної компетентності у вищій педагогічній освіті, зокрема відсутність єдиних підходів до її структури, змісту та критеріїв оцінювання. Це зумовлює необхідність подальших наукових досліджень і розроблення ефективних педагогічних технологій.

Узагальнено, що комунікативна компетентність є невід'ємною складовою професійної діяльності педагога, оскільки забезпечує ефективну взаємодію з учнями та сприяє успішній реалізації освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень пов'язані з удосконаленням методик формування цієї компетентності та впровадженням практико-орієнтованих підходів у систему підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, педагогічна освіта, майбутні вчителі, професійна компетентність, комунікація, педагогічна діяльність, компетентнісний підхід, освітній процес, соціальна взаємодія, педагогічні технології.

KHREBTOV Maksym –

Postgraduate Student Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8080-2124>

e-mail: maxkhrebtov@gmail.com

THE EMERGENCE OF THE PHENOMENON OF "COMMUNICATIVE COMPETENCE"

The presented study examines the problem of the formation of the phenomenon of communicative competence of students of pedagogical specialties within the context of the modern competence-based approach to education. Particular attention is paid to the necessity of shaping the future teacher's personality as a self-developing system capable of effective functioning under conditions of dynamic social changes and professional challenges.

It is substantiated that modern teacher training should be aimed not only at the acquisition of theoretical knowledge but also at the development of practical skills, motivation for professional activity, the ability for self-learning, and partnership-based interaction with students. A special role in this process is assigned to communicative competence as a key component of a teacher's professional competence.

The paper analyzes scientific approaches to defining the concepts of "communication" and "communicative competence," which made it possible to reveal their multidimensionality, complexity, and interdisciplinary nature. It is established that communication acts as a universal condition of human existence and an important factor in socialization and professional realization.

The historical development of ideas about communication is revealed, from ancient rhetorical traditions to modern scientific concepts formed under the influence of sociology, psychology, philosophy, and information theory. It is shown that in different historical periods communication was considered an important tool of influence, interaction, and organization of social life.

The study outlines the main approaches to interpreting communication in the scientific thought of the Modern era and the twentieth century, particularly through philosophical, semiotic, and socio-psychological concepts. The importance of the sign nature of communication and its role in shaping social experience is emphasized.

It is determined that modern communication theory primarily focuses on the social aspect, where communication is viewed as a process of information transfer and organization of joint human activity. It is proven that the effectiveness of communicative interaction depends on the alignment of goals, values, motives, and attitudes of its participants.

Attention is drawn to the insufficient development of the problem of forming communicative competence in higher pedagogical education, particularly the lack of unified approaches to its structure, content, and assessment criteria. This necessitates further scientific research and the development of effective pedagogical technologies.

It is generalized that communicative competence is an integral component of a teacher's professional activity, as it ensures effective interaction with students and contributes to the successful implementation of the educational process. Prospects for further research are related to improving methods of developing this competence and implementing practice-oriented approaches in teacher education.

Key words: communicative competence, teacher education, future teachers, professional competence, communication, pedagogical activity, competence-based approach, educational process, social interaction, pedagogical technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Застосування компетентнісного підходу в системі підготовки студентів у педагогічних закладах вищої освіти передбачає відповідність особистісних і професійних характеристик майбутнього фахівця актуальним суспільним стандартам і вимогам. Сучасний підхід до становлення професіонала полягає у ставленні до особистості студента як до "системи, що саморозвивається". Освітня роль закладу вищої освіти при цьому вбачається у визначенні стратегії впливу

на студента з метою посилення його професійної результативності.

Випускники вищої школи мають бути спроможними до усвідомлення й оцінювання проблем і труднощів, що виникають на практиці, а також до побудови власної педагогічної діяльності, спрямованої на розв'язання професійних труднощів.

Нові підходи до формування професійно-компетентного фахівця в галузі освіти визначають значущість не стільки досягнутого студентом рівня

теоретичної освіти, скільки наявності в нього: високої мотиваційної спрямованості на практичну діяльність; здатності до самостійного освоєння нових умінь і навичок; побудови освітнього процесу в тісній партнерській взаємодії з учнями тощо. Саме їх можна розглядати як найцінніші якості майбутнього педагога, здатного принести максимальну суспільну користь.

Однак, незважаючи на виявлений сучасним науковим співтовариством інтерес до проблеми формування професійної педагогічної компетенції у студентів, проведений нами аналіз наукової літератури дав змогу дійти висновку, що в рамках реалізації компетентнісного підходу в системі вищої педагогічної освіти можна виокремити такі проблеми, як недосконалість категоріального апарату, відсутність системи в оцінюванні сформованості комунікативної компетентності, її структури та змісту. Усе це свідчить про недостатню вивченість проблеми.

У зв'язку з цим актуальності набуває дослідження проблеми організації системи освіти у вищій школі, налаштованої на широке впровадження та поширення педагогічних технологій, спрямованих на здобуття студентами практичного досвіду взаємодії з тими, хто навчається, у різних видах діяльності, що мають чітко практико-орієнтований характер.

Удавана неочевидність цього напрямку роботи спростовується самою сутністю педагогічного проектування, яке завжди було спрямоване на розв'язання актуальних суспільних і педагогічних проблем, що виникають у процесі цілеспрямованої та продуктивної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання професійної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема педагогічного профілю, є предметом активного наукового осмислення в сучасній педагогіці, психології та суміжних галузях знань. Значний внесок у розроблення цієї проблематики здійснили Н. Ашиток [1], О. Боровець [2], Н. Зверева [3], О. Кравченко-Дзондза [4], І. Кравцова [5], Н. Лупак [6], Л. Мамчур [7; 8], О. Шломенко [10] та ін., які досліджують сутність, структуру та умови формування професійної й комунікативної компетентності в умовах сучасної освіти.

У наукових працях зазначених дослідників комунікативна компетентність розглядається як інтегративне утворення, що поєднує мовленнєві, соціально-психологічні, когнітивні та поведінкові компоненти, які забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію. Водночас акцентується увага на її ключовій ролі у структурі професійної компетентності педагога, оскільки саме комунікація виступає основним інструментом реалізації педагогічної діяльності.

У контексті ідей, представлених у дослідженні, особливого значення набуває розуміння комунікації як універсального соціального феномена, що забезпечує взаємодію людей у різних видах діяльності. Як засвідчує аналіз наукової літератури, сучасні підходи до трактування комунікації ґрунтуються на міждисциплінарному синтезі філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних концепцій, що значно розширює можливості дослідження комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності феномена комунікативної компетентності

Виклад основного матеріалу дослідження.

Інтерес представників різноманітних наукових галузей і практичної діяльності до проблеми комунікації та комунікативної взаємодії зумовлюється тим, що ці феномени можна визначити як всеосяжну умову існування людини, зокрема, та людства загалом.

У перекладі з латині комунікація означає "робити спільним, зв'язувати, спілкуватися". Ще у XIX ст. комунікація зазвичай розглядалася в її інженерно-технічному значенні, військово-інженерній комунікації. І лише згодом, у процесі суспільного розвитку, це поняття набуло соціального сенсу.

Саме уявлення про комунікацію, як про соціально-значущу взаємодію індивідумів, необхідність якої детермінована характером їхньої діяльності, лежить в основі нашого підходу до розгляду проблеми комунікативної компетентності. Досягнення результативності діяльності за допомогою комунікативної взаємодії є, зрештою, одним із системоутворювальних чинників успішності інтегрування людини в соціум. Змістовний бік цього інтегративного процесу становить об'єднання індивідумів у практичній діяльності через визначення точок дотику, за допомогою вдосконалення мовленнєвих і немовленнєвих форм, як засобів вираження когнітивних і мисленнєвих процесів. Результатом взаємодії людей у практичній діяльності можуть бути створені матеріальні та духовні цінності. До того ж в процесі комунікативної взаємодії яскраво виражені два аспекти. Один відображає прихований бік комунікації як індивідуально-психологічного аспекту. Другий розкриває явний видимий бік комунікації як соціального явища.

У зв'язку з чим можна зазначити, що дослідження комунікації як соціального феномена дає можливість якнайповнішого розуміння її сутності та розвитку уявлення про "комунікацію" як наукову дефініцію.

Історія суспільної думки свідчить, що представники широкого спектра наук (філософи, соціологи, культурологи, політологи, філологи, психологи, педагоги тощо) завжди зверталися до проблеми комунікативної взаємодії. При цьому кожен із дослідників, так чи інакше зіткнувшись із комунікативною проблематикою, характеризував її чи не як найбільш "заплутану". Пояснюється це тим, що комунікація є такою ж безмежною, різноманітною та варіативною, як саме людське суспільство і навіть певною мірою – як увесь світ, що нас оточує.

Проблему комунікативної взаємодії, що виникла на зорі людства, відображають макети димових вогнищ, зразки татуювань, барабани та інші зразки способів передавання комунікативних сигналів давньої людини, які дійшли до нас і представлені у швейцарському Музеї комунікації. Від злагодженості та чіткості спільних дій наших предків під час полювання, війни з сусідніми племенами, освоєння нових земель залежало їхнє виживання. Тому таке велике значення надавалося комунікативним знакам і способам передачі інформації.

У період Античності специфіку людських стосунків розглядали Арістотель, Платон, Цицерон, які дотримувалися різних позицій на проблему мистецтва виголошення промови в контексті масової комунікації. У Стародавній Греції, а через сто років і в Стародавньому Римі, володіння словом було неодмінною умовою гарної освіти. Період виникнення

риторики та її розквіту безпосередньо пов'язаний з розвитком античної демократії. Громадяни грецького та римського поліса мали право голосу та виступу, проявляли громадянську активність. Це означає, що публічно виголошена переконлива промова могла вплинути на ухвалення важливих рішень (про оголошення миру або війни, про виправдувальний або обвинувальний вирок тощо).

Епоха середньовіччя відкинула античну культуру як язичницьку. Однак потреби, пов'язані з підготовкою священиків до проповідей, до спілкування з паствою, породили нову галузь риторики – церковне (богословське) красномовство, або гомілету, яка успадкувала основні принципи античної науки. У цьому виді риторики знайшло відображення

уявлень про людські взаємини, що ґрунтуються на релігійній догматиці. Запереченням індивідуальності, визначенням характеру людських стосунків на підставі загального богошанування, спілкування з богом, прийняті твори видатного церковного діяча IV-V ст. Августина Блаженного.

В епоху Відродження гуманістичний світогляд знайшов відображення в системі комунікації та взаємодії. У творах того періоду вперше з'являється уявлення про суб'єкт і об'єкт стосунків, які розглядаються через призму усвідомленого ставлення до інших людей та їхніх особистісних якостей.

Представимо філософські напрями, які розглядали різні аспекти комунікативної взаємодії в період так званого Нового часу у вигляді таблиці.

Таблиця 1

Теоретичні підходи до проблеми комунікації в період VIII – початку XX ст.

Дослідники	Трактування поняття "комунікація"
І.Г. Фіхте	Висунуто ідею початкової єдності суб'єкта й об'єкта комунікації. Людина розкриває свою сутність тільки в міжособистісній взаємодії. Обстоював ідею правової та моральної складових взаємодії людей, а також ідею загального благоденства як кінцевої мети взаємодії.
Г.В.Ф. Гегель	Проблема об'єкта і суб'єкта взаємодії розглядається з точки зору діалектичного розвитку мислення. Людина стає особистістю тільки в процесі діяльності, що існує в системі соціальних зв'язків. Закладено основи розуміння соціальної функції комунікації.
Ф. Шлейєрмахер	Підходив до дослідження комунікації з герменевтичних позицій як до відносин між рівними об'єктами. Визначаючи герменевтику як "метод усіх наук про дух", вважав, що за допомогою методу "психологічного вживання" можливе проникнення у внутрішній світ не тільки людини, а й у зміст текстів стародавніх авторів, історичних діячів, припускав реальність реконструкції історичних подій.
Ч. Пірс	Спираючись на вчення про семіотику як філософію прагматизму, велике значення приділяв знаковій природі комунікації. Дано визначення знака, зроблено їхню первісну класифікацію (індекси, ікони, символи). Будь-яка комунікація має знакову природу і неможлива без знаків.

Помітне зростання дослідницького інтересу до проблем комунікації та інформації спостерігається у XX ст. Спричинений він був насамперед стрімким розвитком математичної теорії комунікації, кібернетики, і сучасних електронних систем зв'язку. З появою праць Н. Вінера, К. Шеннона, У.Р. Ешбі та інших терміни "комунікація", "інформація", "інформаційний обмін" набули значного поширення в найрізноманітніших галузях науки і стали чи не найбільш багатозначними.

На початок 1960-х рр. тільки у зарубіжній філософській і соціологічній літературі налічувалося близько сотні визначень комунікації. Сьогодні таких визначень існує на порядок більше.

Наведені визначення (а це лише мала їх частина) свідчать про багатоаспектність поняття "комунікація", у якому можна умовно виокремити такі основні значення:

- *універсальне* (гранично широке), за якого комунікація визначається через спосіб зв'язку і взаємодії будь-яких об'єктів як матеріального, так і духовного світу;
- *технічне*, що відповідає уявленню про комунікацію як про шляхи повідомлення, зв'язок одного місця з іншим, засоби передавання інформації та інших матеріальних та ідеальних об'єктів з одного місця в інше;
- *біологічне*, що широко застосовується в біології, особливо в розділі етології, при вивченні сигнальних способів зв'язку у тварин, птахів, комах тощо;
- *соціальне*, що використовується для позначення і характеристики всього різноманіття зв'язків і відносин, що існують у соціумі. У цьому разі йдеться

про соціальну комунікацію – комунікаційні процеси в суспільстві.

Сучасна теорія комунікації найчастіше звертається саме до цього, останнього значення комунікації, тобто до соціальної комунікації – "специфічної форми взаємодії людей із передавання інформації від людини до людини, що здійснюється за допомогою мови та інших знакових систем" [87].

Саме соціально-психологічний контекст комунікації набуває свого подальшого розвитку в соціологічних дослідженнях і теорії комунікації (комунікативістиці). У них встановлюється, що комунікація являє собою провідний елемент соціальної взаємодії, необхідність якої зумовлена характером діяльності людей і необхідністю передавання в цій діяльності певного соціального досвіду.

Комунікація – це спосіб єднання людей у їхній спільній діяльності, що інтегрує їх у суспільство. Внутрішня сутність комунікаційного процесу також утворена формуванням свідомості (суспільної та індивідуальної), що розвивається в різноманітних видах і формах спільної діяльності людей, а також у відносинах, що виникли в цій діяльності.

На атрибутивний характер комунікації здатності та потреби до комунікації для людської спільноти звертають увагу всі дослідники. Комунікація в тому чи іншому вигляді існувала і продовжує існувати в суспільних формаціях усіх часів і епох.

У соціальному плані взаємодія являє собою одну зі сторін комунікації, що дає змогу партнерам не тільки обмінюватися інформацією, а й організовувати спільну спільну узгоджену діяльність. При цьому, з психологічної точки зору, для підвищення ефективності взаємодії необхідна спільність цілей, інтересів, поглядів, ціннісних установок тощо. Таким чином,

зовнішня, інформативна сторона комунікаційного процесу тісно взаємопов'язана з внутрішньою соціально-психологічною. Тобто зовнішньому плану взаємодії, вираженому в конкретному описі мети і результату, має відповідати внутрішній план, утворений умовами, мотивами, цінностями.

Можна сказати, що ключовими характеристиками комунікативної взаємодії в соціальному та психологічному плані є її цілеспрямованість і наявність суспільних форм діяльності.

Суспільні відносини визначаються в більшості наукових досліджень як відносини між людьми, що формуються в процесі їхньої життєдіяльності в певних історично та соціально зумовлених формах; а також відносини між групами та спільнотами.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Складність і багатозначність терміна і феномена "комунікація", його складне співвіднесення з діяльністю спілкування, дає нам змогу дійти висновку про необхідність цілеспрямованого формування здатності до здійснення ефективної комунікативної взаємодії у спеціалістів тих сфер діяльності, де комунікація або спілкування закладені в основу самої професійної діяльності. Однією з таких сфер діяльності є діяльність педагогічна.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаються у поглибленні теоретико-методологічних засад формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів з урахуванням міждисциплінарного підходу та сучасних викликів освіти. Актуальним є уточнення понятійно-категоріального апарату, зокрема змісту, структури та функцій комунікативної компетентності в умовах трансформації освітнього середовища.

Важливим напрямом подальших досліджень є розроблення та експериментальна перевірка ефективних педагогічних технологій, моделей і методик формування комунікативної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, орієнтованих на практико-діяльнісний і студентоцентризований підходи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ашиток Н. Комунікативна компетентність педагога: структура, етапи формування. *Молодь і ринок*. 2015. № 6(125). С. 10–13.
2. Боровець О. В. Комунікативна компетентність як умова ефективної професійної діяльності учителя початкової школи. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Херсон: Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. 1. С. 203–208.
3. Зверєва Н. Л. Формування педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі фахової підготовки: дис. ... д-ра філософії: 13.00.01. Харків, 2021. 202 с.
4. Кравченко-Дзондза О. Е. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи у змісті фахової підготовки. *Молодь і ринок*. 2016. Вип. 6(137). С. 98–102.
5. Кравцова І. А. Особливості формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. *Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 354–361.
6. Лупак Н. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів мистецтва: засади інтермедіальної технології: монографія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2020. 452 с.
7. Мамчур Л. І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*. 2006. Вип. 4. С. 193–197.

8. Мамчур Л., Кучеренко І. Компетентнісна спрямованість – пріоритетний напрям мовної освіти XXI століття. *Філологічний часопис*. 2015. Вип. 1. С. 168–175.

9. Філоненко О. В. Формування лінгвокультурної компетентності майбутніх фахівців засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: ЦДУ ім. В. Винниченка. 2024. Вип. 215. С. 96–99.

10. Шломенко О. Б. Про професійно-комунікативну компетентність сучасного фахівця. 2010. URL: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2010/Pedagogica/76269.doc.html.

REFERENCES

1. Ashytok, N. (2015). Komunikatyvna kompetentnist' pedahoha: struktura, etapy formuvannya [Communicative competence of a teacher: structure, stages of formation]. *Molod' i rynek*. № 6(125). S. 10–13. [in Ukrainian]
2. Borovets', O. V. (2011). Komunikatyvna kompetentnist' yak umova efektyvnoyi profesiynoyi diyal'nosti uchytelya pochatkovoyi shkoly [Communicative competence as a condition for effective professional activity of a primary school teacher]. *Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr.* Kherson: Aylant. Vyp. 58. CH. 1. S. 203–208. [in Ukrainian]
3. Zvyryeva, N. L. (2021). Formuvannya pedahohichnoyi komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of pedagogical communicative competence of future primary school teachers in the process of professional training]: dys. ... d-ra filosofiyi: 13.00.01. Kharkiv. 202 s. [in Ukrainian]
4. Kravchenko-Dzondza, O. E. (2016). Komunikatyvna kompetentnist' maybutn'oho vchytelya pochatkovoyi shkoly u zmisti fakhovoyi pidhotovky [Communicative competence of a future primary school teacher in the content of professional training]. *Molod' i rynek*. Vyp. 6 (137). S. 98–102. [in Ukrainian]
5. Kravtsova, I. A. (2015). Osoblyvosti formuvannya komunikatyvnoyi kompetentsiyi maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Peculiarities of the formation of communicative competence of future teachers of primary grades]. *Zbirnyk naukovykh prats' Kherson's'koho derzhavnoho universytetu*. *Pedahohichni nauky*. Vyp. 67. S. 354–361. [in Ukrainian]
6. Lupak, N. M. (2020). Formuvannya komunikatyvnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv mystetstva: zasady intermedial'noyi tekhnolohiyi [Formation of communicative competence of future teachers of art: principles of intermedia technology]: monohrafiya. Ternopil': Pidruchnyky i posibnyky. 452 c. [in Ukrainian]
7. Mamchur, L. I. (2006). Movna i komunikatyvna kompetentnist' osobystosti: sut' i kharakterni oznaky [Language and communicative competence of the individual: essence and characteristic features]. *Pedahohichni nauky*. Vyp. 4. S. 193–197. [in Ukrainian]
8. Mamchur, L., Kucherenko, I. (2015). Kompetentnisna spryamovanist' – priorytetnyy napryam movnoyi osvity XXI stolittya [Competency orientation – a priority direction of language education of the XXI century]. *Filolohichnyy chasopys*. Vyp. 1. S. 168–175. [in Ukrainian]
9. Filonenko, O. V. (2024). Formuvannya lnhvokul'turnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv zasobamy informatsiyno-komunikatsiynykh tekhnolohiy [Formation of linguistic and cultural competence of future specialists by means of information and communication technologies]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky*. Kropyvnyts'kyi: TSDU im. V. Vynnychenka. Vypusk 215. S. 96–99. [in Ukrainian]
10. Shlomenko, O. B. (2010). Pro profesiynokomunikatyvnu kompetentnist' suchasnoho fakhivtsya [On professional and communicative competence of a modern specialist]. URL: http://www.rusnauka.com/35_OINBG_2010/Pedagogica/76269.doc.html [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХРЕБТОВ Максим – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування комунікативної компетентності майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KHREBTOV Maksym – Postgraduate Student Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of the scientific worldview of students in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 19.03.2026 р.

УДК 378.147:37.011.3-051]:[37.015.31:172.15
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-348-355

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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: juljabaghno@gmail.com

СЕРГІЙЧУК Олена –

кандидат історичних наук, доцент,
доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики, докторант
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2008-1122>
e-mail: serghichukolena@gmail.com

**ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ**

У статті здійснено теоретичне обґрунтування та узагальнення наукових підходів до інноваційних технологій підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу в умовах Нової української школи. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в системі загальної середньої освіти, переходом до компетентнісної моделі навчання, зміною професійної ролі педагога та необхідністю модернізації системи педагогічної освіти. Проаналізовано нормативно-правові засади реформування освіти та окреслено вимоги до професійної компетентності сучасного вчителя. Узагальнено наукові позиції щодо впровадження інновацій у професійну підготовку майбутніх педагогів та визначено провідні освітні технології, релевантні завданням НУШ. До них віднесено проблемне, проєктне та практико-орієнтоване навчання, моделювання педагогічних ситуацій, мікровикладання, технологію паралельної дії, цифрові інструменти та технології партнерства. Обґрунтовано доцільність їх системного застосування як засобу формування професійної мобільності, рефлексивності, здатності до педагогічного проєктування, фасилітації навчальної діяльності та організації компетентнісно зорієнтованого освітнього процесу. Окреслено ключові напрями впровадження інноваційних технологій у систему професійної педагогічної освіти, зокрема оновлення освітніх програм на засадах компетентнісного моделювання результатів навчання, інтеграцію теоретичної й практичної підготовки, цифровізацію освітнього середовища, розвиток партнерства «ЗВО – школа», забезпечення неперервного професійного розвитку та педагогічного моніторингу. Перспективи подальших досліджень пов'язано з емпіричною перевіркою результативності окреслених підходів і розробленням критеріїв та інструментарію оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх учителів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність, проблемне навчання, проєктне навчання, освітнє середовище, освітній процес, освітні технології, технології партнерства, технологія паралельної дії, практико орієнтоване навчання, професійна підготовка, педагогічна освіта, нова українська школа.

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: juljabaghno@gmail.com

SERHIICHUK Olena –

PhD in History, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Education and Pedagogical Innovation
Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2008-1122>
e-mail: serghichukolena@gmail.com

**INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT
A COMPETENCY-BASED APPROACH IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

The article provides a theoretical substantiation and synthesis of scholarly approaches to innovative technologies in teacher training aimed at implementing the competency-based approach within the framework of the New Ukrainian School reform. The relevance of the study is обусловлена transformative processes in general secondary education, the transition to a competency-based model of learning, the

changing professional role of the teacher, and the need to modernize the system of pedagogical education. The regulatory and legal foundations of educational reform are analyzed, and the requirements for the professional competence of a contemporary teacher are outlined. The study systematizes academic perspectives on the introduction of innovation in pre-service teacher education and identifies leading educational technologies aligned with the objectives of the New Ukrainian School. These include problem-based learning, project-based learning, practice-oriented learning, the modeling of pedagogical situations, microteaching, the parallel action technology, digital tools, and partnership-based technologies. The article substantiates the expediency of their systemic application as a means of developing professional mobility, reflexivity, pedagogical design skills, facilitation abilities, and the capacity to organize a competency-oriented educational process. Key directions for implementing innovative technologies in the system of professional pedagogical education are outlined, including the renewal of educational programs based on competency-oriented learning outcomes, the integration of theoretical and practical training, the digitalization of the educational environment, the development of university-school partnerships, the provision of continuous professional development, and pedagogical monitoring. Prospects for further research are associated with the empirical verification of the effectiveness of the identified approaches and the development of criteria and assessment tools for evaluating the formation of future teachers' professional competence.

Key words: *competency-based approach, competence, problem-based learning, project-based learning, educational environment, educational process, educational technologies, partnership technologies, parallel action technology, practice-oriented learning, professional training, teacher education, New Ukrainian School.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток української освіти відбувається в умовах реалізації реформи Нової української школи, що передбачає перехід до компетентної моделі навчання та зміну ролі вчителя в освітньому процесі. Педагог постає не лише носієм знань, а організатором діяльності учнів, фасилітатором взаємодії та партнером у формуванні ключових компетентностей. У зв'язку з цим актуалізується проблема модернізації системи професійної підготовки вчителів, здатних ефективно реалізовувати компетентнісний підхід у практиці НУШ.

Компетентнісна парадигма орієнтує освіту на розвиток здатності застосовувати знання в реальних ситуаціях, критично мислити, співпрацювати й навчатися впродовж життя, що вимагає від учителя високого рівня професійної компетентності, цифрової грамотності та готовності до інноваційної діяльності. Водночас існують суперечності між новими вимогами до педагога та реальним станом його підготовки, зокрема щодо впровадження діяльнісних і цифрових технологій. За таких умов особливої значущості набуває впровадження інноваційних освітніх технологій у систему педагогічної освіти як засобу формування професійної мобільності, рефлексивності та готовності вчителя діяти в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема інноваційних технологій підготовки вчителів у контексті реалізації компетентнісного підходу в Новій українській школі активно досліджується вітчизняними науковцями. Теоретичні та методичні засади впровадження інновацій у професійну підготовку педагогів розкрито у працях О. Волярської, О. Волика, Т. Грабовської, О. Грабовського та ін. Питання реалізації компетентнісного підходу у професійному становленні майбутніх учителів висвітлюють Н. Авшеник, Т. Десятов, В. Доротюк, О. Дубасенюк, Л. Дяченко, Ф. Левченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, В. Рогоза, О. Сулима та ін. Інноваційні форми й технології підготовки педагогів до впровадження сучасних освітніх практик аналізують Н. Дубова, Т. Паска, І. Мойсєненко та І. Шапка. Аналіз наукових джерел підтверджує актуальність проблеми та різноаспектність її дослідження. Водночас потребує подальшого обґрунтування цілісна модель інтеграції інноваційних технологій у систему практико орієнтованої педагогічної підготовки майбутніх вчителів до системної реалізації компетентнісного підходу в Новій українській школі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та узагальненні наукових підходів до інноваційних технологій підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу в умовах Нової української школи та визначенні ключових напрямів їх впровадження в системі професійної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні трансформаційні процеси в системі педагогічної освіти зумовлюють необхідність глибокого переосмислення змісту й технологій професійної підготовки вчителя до діяльності в умовах реформованої школи. Реалізація ідей Нової української школи передбачає утвердження компетентнісного підходу як провідної методологічної основи організації освітнього процесу, що орієнтований не лише на засвоєння знань, а передусім на формування здатності особистості діяти, приймати рішення, співпрацювати та відповідально взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях. У цьому контексті поняття компетентності трактується як:

- особистісне утворення, яке у процесі активних самостійних дій дозволяє людині проявляти здатність застосовувати, спеціальним шляхом структуровані у процесі навчання, знання, уміння, навички та ставлення [16, с. 7];

- здатність особистості успішно соціалізуватися, здійснювати професійну або продовжувати навчальну діяльність, завдяки сформованій динамічній комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей [17];

- особистісне інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, досвід та якості, як передумова прагнення особистості, її готовності і здатності розв'язувати реальні життєві проблеми та завдання [5];

- здатність особистості кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії [11];

- сукупність знань, умінь і навичок, досвіду і особистісних якостей, як основу готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності у будь-якій ситуації; характеризує й визначає рівень професіоналізму фахівця загалом або в певній галузі [21, с. 49];

- укупність ЗУН, досвіду і особистісних якостей, що породжує готовність майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності в будь-якій ситуації.

- інтеграція в досвіді та практичній діяльності взаємопов'язаної системи знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, котра відображає певний рівень її психічного розвитку й психологічну готовність до здійснення певного виду діяльності [9, с. 8].

Упровадження Нової української школи, як ключової реформи освіти, в основі котрої передбачено реалізацію компетентнісного підходу, потребувало ґрунтовної нормативно-правової основи, зокрема законів, постанов, розпоряджень, наказів, інструктивно-методичних листів уповноважених органів держаної влади України. Цими документами не лише визначено стратегічні орієнтири модернізації середньої освіти, а й має безпосередній вплив на зміст педагогічної освіти. У цьому питанні В. Астахов та І. Шевченко зазначають, що модернізація змісту освіти є важливим напрямом розвитку освітньої системи, проте практичне впровадження цих ініціатив супроводжується значними труднощами, зокрема й недостатньою готовністю освітянської спільноти до суттєвих змін [1]. Особливо гостро постає проблема впровадження інтегрованих курсів, проєктної діяльності, переходу до компетентнісно-орієнтованого навчання, що вимагає і від учителів принципово нових компетентностей. Так, одним з ключових документів є Закон України «Про освіту» (2017) [17], що закріплює компетентнісну модель, трактує компетентність як інтегровану здатність діяти на основі знань, умінь, цінностей і ставлень та підкреслює необхідність безперервного професійного розвитку педагогів.

Концепція «Нова українська школа» (2016) [13] окреслює ключові компетентності здобувачів освіти, принципи педагогіки партнерства, дитиноцентризму й формувальне оцінювання, що задає вимоги до підготовки вчителів до діяльнісних, інтерактивних і цифрових практик.

Державний стандарт базової середньої освіти (2020) [7] конкретизує очікувані результати навчання, зміст та сутність компетентностей, котрі мають бути сформовані у випускників закладів базової середньої освіти. З огляду на означене, в системі практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів, окрім опанування класичних педагогічних понять, особливого значення набуває вивчення:

- дефініцій «компетентність», «компетентнісний підхід», «діяльнісний підхід», «інтегроване навчання», «інтегровані курси», «інтегровані уроки», «освітня траєкторія», «формувальне оцінювання»;

- дидактичних основ процесів індивідуалізації та диференціації навчання, особливостей вибору методів навчання, створення компетентнісно орієнтованих завдань, проєктування та моделювання інтегрованих уроків, особливостей формуального оцінювання – на засадах компетентнісного підходу;

- особливостей формування особистісних цінностей, толерантності, налагодження «суб'єкт-суб'єктної взаємодії» з усіма учасниками освітнього процесу, здійснення професійної орієнтації дітей та молоді та ін.

Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020) [19] систематизує загальні й професійні компетентності вчителя (зокрема цифрову, інклюзивну, комунікативну, проєктувальну та інноваційну) і визначає орієнтири розвитку рефлексивності, професійної автономії та готовності до постійного вдосконалення. Цим документом визначено зміст професійної діяльності вчителя залежно від рівня його підготовки та у відповідності до Національної рамки кваліфікацій (НРК):

- молодшого бакалавра – початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти – 5 рівень НРК;

- бакалавра – першого рівня вищої освіти – 6 рівень НРК;

- магістра – другого рівня вищої освіти – 7 рівень НРК.

Сукупність зазначених документів формує цілісні вимоги до змісту, результатів і технологічного забезпечення практико орієнтованої підготовки майбутнього педагога, що обґрунтовує необхідність системного впровадження інноваційних освітніх технологій для реалізації компетентнісного підходу в НУШ.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що практико орієнтована підготовка майбутніх учителів до реалізації компетентнісного підходу здійснюється на засадах проблемного, проєктного, компетентнісно орієнтованого навчання. Основний акцент такої підготовки, за своїм дидактичним змістом, спрямований на аналіз реальних педагогічних ситуацій, окреслення кола проблемних аспектів, узагальнення опрацьованих матеріалів, рефлексію та компетентнісні результати. Саме через розв'язання педагогічних ситуацій, моделювання реальних кейсів, створення власних освітніх продуктів формується здатність майбутнього педагога інтегрувати теоретичні знання у практичну площину. Означені технології підготовки вчителя в контексті цього дослідження розуміємо як науково обґрунтовані способи організації змісту, методів, форм і засобів професійної підготовки, які забезпечують перехід від знаннєвої моделі до діяльнісно-компетентнісної, формують готовність майбутнього педагога діяти в умовах НУШ та проєктувати компетентнісно зорієнтований освітній процес.

Реалізація реформи нової української школи та євроінтеграційні тенденції в освіті порушують проблему готовності педагога до інноваційних змін. У площині технологічного забезпечення компетентнісної підготовки важливо розглядати інновації не як набір окремих прийомів, а як систему, що змінює взаємодію учасників освітнього процесу, способи організації навчання і характер педагогічної комунікації. Критеріями інноваційності таких технологій визначаємо в залежності з позицією О. Шапран: креативність, цілісність, постійність і стійкість, гнучкість, динамічність і рухливість [22, с. 18].

Для системи практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів актуальними є наукові розвідки О. Волярської та О. Волик, які акцентують увагу на необхідності системного поєднання технологічних і соціальних інновацій у процесі цифровізації освіти [4]. У зазначених наукових розвідках підкреслено важливість використання в вищій школі таких платформ, як Google Workspace for Education, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams, а також наголошують на необмежених можливостях соціальних мереж і месенджерів забезпечувати нову якість професійної комунікації та організації освітньої діяльності. Особливо значущим, для майбутніх учителів у реалізації компетентнісного підходу в закладах загальної середньої освіти, є їхня здатність до рекомбінаційних (застосування вже існуючих технологічних та організаційних рішень) і модифікованих освітніх інновацій (використовуються нові ресурси та рішення), що передбачає творче їх застосування у відповідності з новими педагогічними стратегіями. Актуальність такого підходу, полягає в

тому, що це сприяє переходу від трансляційної моделі навчання до суб'єкт-суб'єктної взаємодії [4].

Сучасні дослідження [2], [3], [4], [6], [8], [9], [10] та ін., закладають концептуальне підґрунтя інтеграції цифрових та інтерактивних підходів, необхідність інтеграції цифрових ресурсів, інтерактивних методик та інноваційних технологій навчання в систему професійної підготовки майбутніх педагогів. Відповідно, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання в освітню практику має здійснюватися не фрагментарно, а як цілісна педагогічна система, спрямована на формування професійної мобільності, рефлексивності та здатності до проектування освітнього процесу відповідно до сучасних освітніх стандартів. Такий підхід є методологічно співзвучним із завданнями Нової української школи, оскільки передбачає підготовку вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності, здатного ефективно реалізовувати компетентісно орієнтоване навчання з використанням цифрових та педагогічних інновацій.

Цифровізація освітнього процесу закладів освіти та формування цифрової компетентності у майбутніх фахівців та загалом молоді є однією з ключових тенденцій розвитку України на шляху євроінтеграції. З огляду на впровадження Концепції розвитку цифрових компетентностей гостро постає проблема створення сучасного цифрового освітнього середовища в закладах педагогічної освіти, зокрема це стосується використання цифрових інструментів та ресурсів у реалізації освітніх компонентів; організації освітньої взаємодії та комунікації на платформах дистанційного і змішаного навчання; створення освітніх продуктів, зокрема компетентісно орієнтованих завдань та формувального оцінювання. Відтак, у процесі практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів до реалізації компетентісного підходу в Новій українській школі особливого значення набувають уміння майбутніх учителів *застосовувати* ІКТ навчання для розвитку критичного мислення та творчих здібностей учнів [3]; *налагоджувати* партнерські взаємовідносини на засадах толерантності, емпатії та спрямованості на позитивну співпрацю; *створювати*, з допомогою відповідних цифрових інструментів, практико орієнтовані завдання. Як засвідчує освітня практика, вагомим значення у цьому процесі набуває проєктна діяльність майбутніх учителів, зокрема дослідження та аналіз інформації з різних джерел, включаючи відкриті освітні ресурси, наукові бази даних та інтернет-ресурси; оцінка достовірності інформації, визначення її авторитетності та придатності для освітніх цілей; вироблення спільної стратегії виконання дослідження, визначення етапів його виконання та розподілу обов'язків на засадах партнерської взаємодії.

Підготовка майбутнього вчителя до реалізації компетентісно орієнтованого навчання, у відповідності з позицією В. Доротюк, має будуватися як цілісний процес, в якому поєднуються методи організації й самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності, методи стимулювання та мотивації навчання, а також методи контролю і самоконтролю результативності [8], [12]. Зазначені наукові положення дозволяють зробити висновок, що лише системне застосування зазначених методів забезпечує готовність педагога формувати в учнів здатність діяти в реальних життєвих ситуаціях, інтегруватися в соціум через комунікацію, працю й творчий підхід до розв'язання

проблем. Варто погодитися з твердженням, що за таких умов ключовою професійною функцією вчителя стає проєктування індивідуального інтелектуального розвитку кожної дитини на основі педагогічної діагностики, розроблення персоналізованих стратегій навчання, індивідуального консультування та використання психологічних знань про інтелект і мотивацію, зокрема врахування структури загального інтелекту (пізнавального, емоційного й соціального) та наукових теорій мотивації, що дає змогу вибудовувати індивідуальні або групові програми формування компетентностей і забезпечувати ефективний, гуманістично спрямований освітній процес [8, с. 90–101].

Зазначені форми не лише відображають потребу технологізації освітнього процесу, а й демонструють перехід до активної позиції майбутнього педагога як розробника й проєктувальника освітнього контенту. Саме така діяльність відповідає логіці компетентісного підходу, оскільки передбачає інтеграцію предметних знань із цифровими вміннями, аналітичним мисленням та здатністю до самостійного конструювання освітнього середовища. У зв'язку з цим та з метою урізноманітнення освітнього процесу, активізації та мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти, майбутні вчителі мають демонструвати:

1. Гнучкість та здатність адаптуватися до постійних змін як у глобальному світі, так і освітніх тенденцій, трендів та інновацій;
2. Критичне мислення у виборі та застосуванні інноваційних технологій, що постійно розвиваються та удосконалюються,;
3. Творчість у професійній діяльності та здатність до створення інноваційних методів та освітніх технологій;
4. Здатність до налагодження комунікації в умовах групової роботи та на засадах партнерської взаємодії.

З огляду на означене вище, слушними є висновки науковців про вплив швидкоплинних змін на вимоги до змісту освіти та способів його опанування. Це зумовлює впровадження нових та інноваційних технологій та методів навчання, що робить інноваційну діяльність невід'ємною складовою формування професійної підготовки майбутніх педагогів. Так, Н. Дубова [10] наголошує на необхідності підготовки вчителя до використання сучасних технологій для розвитку пізнавальної активності та творчої діяльності здобувачів освіти, зокрема через роботу в парах, групах і командах, навчання в іграх, поєднання традиційних і інноваційних методів. Водночас В. Савченко та В. Павлюк [20] акцентують увагу на залежності інноваційних перетворень та ефективності від модернізації методичного забезпечення, їхнього змістового інноваційного наповнення для досягнення значних показників результатів навчання, урізноманітнення форм і методів контролю знань та їх оцінювання.

У контексті проблеми дослідження актуальним є положення Т. Паски, І. Мойсеєнко та І. Шапки [15], які розглядають інноваційні технології підготовки педагогів як відповідь на освітні трансформації та виклики сучасності, коли традиційних методів професійного навчання вже недостатньо. Автори підкреслюють, що підготовка вчителя до реалізації компетентісного підходу має включати опанування

інноваційних освітніх технологій і методів, орієнтованих на розвиток критичного мислення, креативності, комунікативних умінь та мотивації до навчання впродовж життя. Як практично значущі напрями виокремлюються проєктні, проблемні, ігрові технології, а також сучасні цифрові рішення (AR/VR, інтерактивні платформи, інструменти ШІ, гейміфікація), що сприяють персоналізації, активній взаємодії й реалізації технологій партнерства [15].

Особливо важливого значення набуває здатність майбутнього вчителя працювати не лише зі здобувачами освіти, а й їх батьками. Адже реалізація основних положень НУШ на базовому рівні значною мірою залежить від співпраці як педагогічного колективу, так і залучення в цей процес батьків здобувачів освіти. Зокрема, така співпраця є доречною в питаннях вибору навчального плану, окреслення змісту інтегрованих освітніх компонентів, вироблення тактики та стратегії освітньої політики закладу освіти. Так, М. Барчій та О. Воронова до найбільш поширених способів залучення та співпраці з батьками відносять: посилену допомогу в організації свят, тематичних шкільних та позашкільних вечорів; участь в організації освітнього середовища та дозвілля; проведення освітніх заходів, екскурсій та подорожей; волонтерство [2, с. 6].

Саме тому інноваційність практико орієнтованої підготовки майбутніх учителів до реалізації компетентнісного підходу в базовій школі має підтримуватися упровадженням технологій педагогічного партнерства, основу яких становлять суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, інтерактивне та діалогічне навчання. Відповідно, здатність майбутнього вчителя до проведення консультацій, бесід, дискусій, налагодження партнерської взаємодії та позитивної соціальної комунікації, як між дітьми та їхніми батьками, так й іншими учасниками освітнього процесу – є необхідною умовою в запобіганні конфліктних ситуацій та створенні комфортного освітнього середовища. Практична реалізація цього механізму посилюється через партнерство «ЗВО – ЗЗСО» (а також залучення інституцій післядипломної педагогічної освіти), що дає можливість поєднати академічну підготовку з вимогами сучасної шкільної практики, вибудувати спільні проєкти, стажування, наставництво та взаємне професійне навчання.

З огляду на актуальність зазначених позицій, вагомим значення набувають погляди Т. Грабовської та О. Грабовського [6], які пропонують розглядати інноваційні технології підготовки вчителя як цілісну модель професійного розвитку: цифрові інструменти, активні методи і практико-орієнтовані формати інтегруються в єдиний освітній дизайн. Такий підхід забезпечує готовність учителя проєктувати компетентнісні завдання, організовувати змішане/гібридне навчання, здійснювати формувальне оцінювання і будувати взаємодію в логіці партнерства, що відповідає сучасним професійним ролям педагога НУШ.

Для забезпечення результативного впровадження окреслених інноваційних освітніх технологій у систему професійної підготовки вчителя доцільно виокремити комплекс взаємопов'язаних механізмів, що переводять компетентнісний підхід у реальну освітню практику. Насамперед ідеться про оновлення освітніх програм і навчально-методичного забезпечення на засадах компетентнісного моделювання

результатів навчання: узгодження змісту дисциплін із вимогами нормативних документів, професійного стандарту, а також із логікою формування професійної компетентності та інтегральних компетентностей майбутнього педагога. Суттєвим механізмом виступає інтеграція теоретичної і практичної підготовки, що реалізується через практико орієнтоване навчання, неперервну педагогічну практику, моделювання реальних педагогічних ситуацій, кейс-метод, мікрОВикладання, рефлексивні процедури та взаємооцінювання, котрі забезпечують перенесення набутих умінь у реальний освітній процес сучасної школи.

Принципово важливим механізмом є неперервний професійний розвиток майбутнього педагога як складова професійної готовності до інновацій і стабільного оновлення освітнього процесу. Його доцільно розглядати не як додаток до підготовки, а як її органічне продовження: через індивідуальні траєкторії навчання, самоосвітні практики, участь у професійних спільнотах, мікрокваліфікації та систематичне оновлення методичного інструментарію. Ефективність упровадження інноваційних освітніх технологій забезпечується також педагогічним моніторингом, що передбачає визначення критеріїв і показників сформованості компетентності. У сукупності зазначені механізми забезпечують цілісність інноваційної підготовки майбутнього вчителя: від оновлення змісту педагогічної освіти до створення сучасного освітнього середовища і технологічного забезпечення компетентнісно зорієнтованого освітнього процесу, що відповідає вимогам Нової української школи.

Уточнення технологічного інструментарію компетентнісної підготовки вчителя доцільно здійснювати через аналіз конкретних інноваційних форм і практик, апробованих у системі педагогічної освіти. Зазначені позиції логічно доповнює Ф. Левченко [14], яка розглядає самоосвіту педагога як ключовий механізм професійного оновлення та готовності до освітніх нововведень. Авторка підкреслює, що компетентнісна трансформація школи об'єктивно зумовлює потребу в учителів, здатному до неперервного навчання, ініціативного прийняття педагогічних рішень і творчої самореалізації, а ефективність такої підготовки посилюється через використання інноваційних форм самоосвітньої діяльності на основі ІКТ (зокрема проєктування, створення електронних уроків із продуманим сценарієм і зворотним зв'язком, розроблення цифрових дидактичних матеріалів, формування власного методичного web-ресурсу, укладання електронних бібліотек тощо). На думку дослідниці, опанування цих форм не лише підвищує професійну компетентність учителя, а й створює практичні умови для формування ключових компетентностей учнів, що робить самоосвітню діяльність педагога змістовним компонентом інноваційної підготовки до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання в умовах НУШ.

Таким чином, інноваційні освітні технології у підготовці педагога до реалізації компетентнісного підходу в НУШ доцільно розглядати як системний комплекс, що інтегрує проблемне, проєктне й практико-орієнтоване навчання, технологію паралельної дії, цифрові інструменти та технології партнерства. Їх узгоджене використання забезпечує форму-

вання професійної готовності майбутнього вчителя до діяльності в сучасному освітньому середовищі, здатності проєктувати й реалізовувати компетентнісно зорієнтований освітній процес відповідно до вимог Нової української школи.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Узагальнення результатів дослідження засвідчило, що теоретичний аналіз нормативно-правових засад і наукових підходів дозволив обґрунтувати актуальність інноваційних технологій підготовки вчителів до реалізації компетентнісного підходу в умовах Нової української школи та окреслити провідні напрями їх упровадження в системі професійної педагогічної освіти. Інноваційні технології розглянуто як цілісну сукупність діяльностей, практико-орієнтованих і цифрових форматів підготовки (проблемне, проєктне, практико-орієнтоване навчання, моделювання педагогічних ситуацій, мікрОВикладання, педагогічна практика, технології партнерства та технологія паралельної дії), що сприяють формуванню професійної мобільності, рефлексивності та готовності майбутнього педагога діяти в логіці компетентнісно зорієнтованого освітнього процесу.

Визначено ключові напрями впровадження інноваційних технологій у систему педагогічної освіти, зокрема оновлення освітніх програм на засадах компетентнісного моделювання результатів навчання, інтеграцію теоретичної та практичної підготовки, цифровізацію освітнього середовища, розвиток партнерства «ЗВО – школа», забезпечення неперервного професійного розвитку та педагогічного моніторингу.

Перспективи подальших досліджень доцільно пов'язувати з емпіричною перевіркою результативності окреслених підходів, уточненням критеріїв і показників сформованості професійної компетентності майбутніх учителів, а також розробленням інструментарію педагогічного моніторингу динаміки компетентностей у процесі професійної підготовки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Астахов В.В., Шевченко І.Ю. Зміни в законодавстві про освіту України: проблеми та перспективи розвитку. *Соціальний розвиток: економіко-правові проблеми*. 2025. №7–8. DOI: <https://doi.org/10.70651/3083-6018/2025.7-8.22>
- Барчій М.С., Воронова О.Ю. Партнерська педагогічна взаємодія в умовах воєнного стану. *Слобожанський науковий вісник*. 2024. Вип. 2. С. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2024.2.1>
- Будник О. Підготовка до розвитку цифрової грамотності учнів Нової української школи. *Освітні обрії*. 2020. №1. Т. 50. С. 140–145. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrrii.50.1.140-145>
- Волярська О., Волик О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх учителів. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній заклад середньої освіти – доуніверситетська підготовка – заклад вищої освіти*. 2023. 1(3). DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17698>
- Головань М.С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей. 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79–88. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/bebad537-b4c1-4b85-b091-d4c67e1514d2/content>
- Грабовська Т.І., Грабовський О.В. (2025). Інноваційні підходи до підготовки сучасного вчителя в контексті вимог Нової української школи. *Педагогічна академія: наукові записки*. Вип. 24. С. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17763032>

7. Державний стандарт базової середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

8. Доротюк, В., Левченко, Ф., & Рогоза, В. Науково-методичне забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. № 27. С. 78–89. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-78-89>

9. Дубасенюк О. А. Базові поняття термінологічної системи компетентнісної проблематики професійної підготовки вчителя. *Освіта для сучасності = Edukacja dla wspolczesnosci* : зб. наук. пр. : у 2 т. / редкол. : В.Г. Кремень (голова). Київ : Вид-во НПУ імені М. Драгоманова, 2015. Т. 1. С. 526–532. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/file/605135>

10. Дубова Н. В. Інноваційні підходи до реалізації змісту підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. *Modern engineering and innovative technologies*. 2023. № 29. Ч.3. С. 119–123. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-29-03-041>

11. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія (2014). / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. По-стригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7686/1/05_2640_ALL-monograf.pdf

12. Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи: практичний посібник. [Електронне видання] / О.М. Горошкіна, В.І. Доротюк та ін. Київ: Педагогічна думка, 2022. 221 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Horoshkina-ta-in.-Posibnyk-profilne-1.pdf>

13. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p> (дата звернення: 01.03.2026).

14. Левченко Ф.Г. Інноваційні форми підготовки вчителя до реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. *Trends and Prospects Development of Science and Practice in Modern Environment* : матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції (22–24 листопада 2021, Женева, Швейцарія). 2021. Женева : European Conference/ URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728865/1/%D0%A4.%D0%93.%D0%9B.%D0%B5.%D0%B2.%D1%87.%D0%B5.%D0%B%D0%BA.%D0%BE_%D1%82.%D0%B5.%D0%B7.%D0%B8%2822.11%29.pdf

15. Паска Т.В., Мойсеєнко І.М., Шапка І.В. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип. 29. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10793975>

16. Пометун О.І., Гупан Н.М., Власов В.С. Компетентнісно орієнтована методика навчання історії в основній школі : метод. посіб. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРИНТ», 2018. 208 с. URL: <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/162002217.pdf>

17. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.03.2026).

18. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 28.02.2026).

19. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736 (зі змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20> (дата звернення: 28.02.2026).

20. Савченко В., Павлюк В. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2021. № 1. С. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2021.228558>

21. Сисоєва О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної компетентності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2007. № 7. С. 44–50. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23316/1/Sysoieva.pdf>

22. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 40 с.

REFERENCES

1. Astakhov, V.V., Shevchenko, I.Iu. (2025). Zminy v zakonodavstvi pro osvitu Ukrainy: problemy ta perspektvy rozvytku [Changes in Ukraine's Education Legislation: Challenges and Prospects for Development.]. *Sotsialnyi rozvytok: ekonomiko-pravovi problemy*. №7–8. DOI: <https://doi.org/10.70651/3083-6018/2025.7-8.22> [in Ukrainian]

2. Barchii, M.S., Voronova, O.Iu. (2024). Partnerska pedahohichna vzaiemodiia v umovakh voiennoho stanu [Collaborative teaching under martial law]. *Slobozhanskyi naukovyi visnyk*. Vyp. 2. S. 5–8. DOI: <https://doi.org/10.3278/2/psyspu/2024.2.1> [in Ukrainian]

3. Budnyk, O. (2020). Pidhotovka do rozvytku tsyfrovoyi hramotnosti uchniv Novoi ukrainskoi shkoly. [Preparing for the Development of Digital Literacy Among Students in the New Ukrainian School]. *Osvitni obrii*. №1. T. 50. S. 140–145. DOI: <https://doi.org/10.15330/obrii.50.1.140-145> [in Ukrainian]

4. Voliarska, O., Volyk, O. (2023). Innovatsiini tekhnologii u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv [Innovative technologies in the training of future teachers]. *Actual Problems in the System of Education General Secondary Education Institution – Pre-University Training – Higher Education Institution*. 1(3). DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5487.1.17698> [in Ukrainian]

5. Holovan, M. S. (2014). Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu [Professional competence of a higher education institution instructor]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriya: Pedahohika i psykholohiia*. Zbirnyk statei. Vyp. 44. Ch. 3. S. 79–88. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/beba537b-b4c1-4b85-b091-d4c67e1514d2/content> [in Ukrainian]

6. Hrabovska, T. I., Hrabovskyi, O. V. (2025). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky suchasnogo vchytelia v konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly [Innovative Approaches to Training Modern Teachers in the Context of the Requirements of the New Ukrainian School]. *Pedahohichna akademiia: naukovyi zapysky*. Vyp. 24. S. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17763032> [in Ukrainian]

7. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898 (zi zminamy). [State Standard for Basic Secondary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine No. 898 dated September 30, 2020 (as amended)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

8. Dorotiuk, V., Levchenko, F., & Rohoza, V. (2021). Naukovo-metodychne zabezpechennia pidhotovky vchytelia do realizatsii kompetentnisno orientoivanoho navchannia [Scientific and methodological support for teacher training in the implementation of competency-based learning]. *Problemy suchasnogo pidruchnyka*. №27. S. 78–89. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-78-89> [in Ukrainian]

9. Dubaseniuk, O.A. (2015). Bazovi poniattia terminolohichnoi systemy kompetentnisnoi problematyky profesiinoi pidhotovky vchytelia [Basic concepts of the terminological system related to competency-based issues in teacher education]. *Osvita dlia suchasnosti = Edukacja dla wspolczesnosci : zb. nauk. pr. : u 2 t. / redkol. : V.H. Kremen (holova)*. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. Drahomanova. T. 1. S. 526–532. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/id/file/605135> [in Ukrainian]

10. Dubova, N. V. (2023). Innovatsiini pidkhody do realizatsii zmistu pidhotovky maibutnikh pedahohiv profesiinoi osvity [Innovative approaches to implementing the curriculum for training future vocational education teachers]. *Modern engineering and innovative technologies*. № 29. Ch.3. S. 119–

123. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2023-29-03-041> [in Ukrainian]

11. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky pedahohiv u zarubiznykh krainakh: teoriia ta praktyka : monohrafiia [The competency-based approach to teacher education in other countries: theory and practice: monograph]. (2014). / [N. M. Avsheniuk, T. M. Desiatov, L. M. Diachenko, N. O. Postryhach, L. P. Pukhovska, O. V. Sulyma]. Kirovohrad : Imeks-LTD, 280 s. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7686/1/05_2640_AL-L-monograf.pdf [in Ukrainian]

12. Kompetentnisno oriietovane navchannia: sutnist, formy i metody: praktychnyi posibnyk. [Elektronne vydannia] [Competency-based learning: essence, forms, and methods: a practical guide.]. (2022). / O.M. Horoshkina, V.I. Dorotiuk ta in. Kyiv: Pedahohichna dumka. 221 s. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/05/Horoshkina-ta-in.-Posibnyk-profilne-1.pdf> [in Ukrainian]

13. Kontsepsiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku [Concept for the Implementation of State Policy on the Reform of General Secondary Education: «New Ukrainian School» for the Period through 2029] : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 № 988-r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-pdata_zvernennia:01.03.2026. [in Ukrainian]

14. Levchenko, F. H. (2021). Innovatsiini formy pidhotovky vchytelia do realizatsii kompetentnisno oriietovanoho navchannia. Trends and Prospects Development of Science and Practice in Modern Environment : materialy X Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (22–24 lystopada 2021, Zheneva, Shveitsariia). Zheneva : European Conference/ URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728865/1/%D0%A4.%D0%93.%D0%9B%D0%B5%D0%B2%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%2822.11%29.pdf [in Ukrainian]

15. Paska, T. V., Moiseienko, I. M., Shapka, I. V. (2024). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky pedahohiv dlia vprovadzhennia suchasnykh osvitnikh tekhnologii ta stymuliuvannia tvorchosti u zdobuvachiv osvity v Ukraini [Innovative approaches to training teachers to implement modern educational technologies and foster creativity among students in Ukraine]. *Akademichni vizii*. Vyp. 29. S. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10793975> [in Ukrainian]

16. Pometun O.I., Hupan N.M., Vlasov V.S. (2018). Kompetentnisno oriietovana metodyka navchannia istorii v osnovni shkoli : metod. posib [Competency-based approach to teaching history in elementary school: methodological guide]. Kyiv : TOV «KONVI PRINT». 208 s. URL: <https://files01.ore.ac.uk/download/pdf/162002217.pdf> [in Ukrainian]

17. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On education: Law of Ukraine] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (data zvernennia: 02.03.2026). [in Ukrainian]

18. Pro povnu zahalnu seredniu osvitu : Zakon Ukrainy vid 16.01.2020 № 463-IX [On general secondary education: Law of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (data zvernennia: 28.02.2026). [in Ukrainian]

19. Profesiinyi standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» : nakaz Ministerstva rozvytku ekonomiky, torhivli ta silskoho hospodarstva Ukrainy vid 23.12.2020 № 2736 (zi zminamy) [Professional standard for «Teachers of general secondary education institutions»: order of the Ministry of economic development, trade, and agriculture of Ukraine]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20> (data zvernennia: 28.02.2026). [in Ukrainian]

20. Savchenko, V., Pavliuk, V. (2021). Innovatsiini pidkhody do pidhotovky maibutnikh uchyteliv u zakladakh vyshchoi osvity [Innovative approaches to training future teachers in higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. № 1. S. 20–27. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.20.21.228558> [in Ukrainian]

21. Sysoieva, O. (2007). Teoretychni pidkhody do vyvchennia problemy profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh I-II rivniv

akredytatsii [Theoretical approaches to studying the issue of professional competence among future specialists at higher education institutions with Level I and II accreditation]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohika. №7. S. 44–50. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23316/1/Sysoieva.pdf> [in Ukrainian]

22.Shapran, O. I. (2008). Systema innovatsiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v umovakh navchalno-naukovo-pedahohichnykh kompleksiv [A system for the innovative training of future teachers within educational, scientific, and pedagogical complexes]: avtoref. dyc. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: 13.00.04. Kyiv. 40 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАГНО Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: інноваційні технології підготовки майбутніх учителів до реалізації компетентнісного підходу в новій українській школі.

СЕРГІЙЧУК Олена – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри освітології та педагогічної інноватики, докторант Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: інноваційні технології підготовки майбутніх учителів до реалізації компетентнісного підходу в новій українській школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BAHNO Yuliia – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Pedagogical Innovation Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: innovative technologies for training future teachers to implement a competency-based approach in the new ukrainian school.

SERHIIHCHUK Olena – PhD in History, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Pedagogical Innovation Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav.

Scientific interests: innovative technologies for training future teachers to implement a competency-based approach in the new ukrainian school.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 22.03.2026 р.

УДК 378.147.004.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-355-359

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

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПІДГОТОВЦІ ЛЕКЦІЙНОГО КОНТЕНТУ

У статті досліджено методичні аспекти використання можливостей штучного інтелекту під час підготовки лекцій у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, їх активною інтеграцією в освітнє середовище та зростанням ролі інформаційно-комунікаційних засобів у професійній діяльності викладача. У зв'язку з цим виникає необхідність переосмислення традиційних підходів до створення навчального контенту, а також пошуку нових ефективних інструментів, здатних підвищити якість підготовки лекційного матеріалу.

У роботі проаналізовано основні напрями застосування інтелектуальних систем, зокрема генерацію текстового матеріалу, структурування лекційного змісту, адаптацію інформації відповідно до рівня підготовки здобувачів освіти, а також створення різноманітних дидактичних матеріалів, включаючи тестові завдання, приклади та пояснення. Визначено, що використання штучного інтелекту дозволяє значно оптимізувати підготовчий етап роботи викладача, зменшити витрати часу та підвищити продуктивність педагогічної діяльності.

Особливу увагу приділено визначенню дидактичного потенціалу штучного інтелекту як інструменту підтримки викладача. Обґрунтовано, що його використання сприяє підвищенню якості навчального матеріалу, забезпечує можливість індивідуалізації навчання та адаптації контенту до потреб різних категорій студентів. Разом із тим наголошено на необхідності дотримання основних методичних принципів використання штучного інтелекту, серед яких педагогічна доцільність, наукова достовірність, адаптивність, системність та академічна доброчесність.

Також визначено основні переваги застосування штучного інтелекту, зокрема швидкий доступ до значних обсягів інформації, можливість оперативного створення навчального контенту та підтримку творчої діяльності викладача. Водночас окреслено певні обмеження, пов'язані з можливими неточностями згенерованих матеріалів, залежністю результатів від якості сформульованих запитів, а також недостатньою глибиною педагогічного аналізу. У результаті дослідження сформульовано методичні рекомендації щодо ефективного використання штучного інтелекту у процесі підготовки лекцій, що сприяють підвищенню результативності освітнього процесу та формуванню сучасного цифрового освітнього середовища.

Ключові слова: штучний інтелект, підготовка лекцій, освітній процес, цифрові технології, методика навчання, дидактичні матеріали, вища освіта, індивідуалізація навчання.

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

DIDACTIC POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LECTURE CONTENT PREPARATION

The article examines the methodological aspects of using the capabilities of artificial intelligence in lecture preparation within higher education institutions. The relevance of the study is determined by the rapid development of digital technologies, their active integration into the educational environment, and the growing role of information and communication technologies in the professional activity of a teacher. In this regard, there is a need to reconsider traditional approaches to the creation of educational content, as well as to search for new effective tools capable of improving the quality of lecture preparation.

The paper analyzes the main directions of applying intelligent systems, including the generation of textual materials, structuring of lecture content, adaptation of information to the level of students' preparedness, and the creation of various didactic materials, such as test tasks, examples, and explanations. It is determined that the use of artificial intelligence allows significant optimization of the preparatory stage of a teacher's work, reduces time consumption, and increases the productivity of pedagogical activity.

Particular attention is paid to defining the didactic potential of artificial intelligence as a tool for supporting the teacher. It is substantiated that its use contributes to improving the quality of educational materials, ensures the possibility of individualized learning, and allows adaptation of content to the needs of different groups of students. At the same time, emphasis is placed on the necessity of adhering to the main methodological principles of using artificial intelligence, including pedagogical appropriateness, scientific validity, adaptability, systematicity, and academic integrity.

The main advantages of using artificial intelligence are also identified, including rapid access to large volumes of information, the ability to quickly generate educational content, and support for the teacher's creative activity. At the same time, certain limitations are outlined, such as possible inaccuracies in generated materials, dependence on the quality of prompts, and insufficient depth of pedagogical analysis. As a result of the study, methodological recommendations for the effective use of artificial intelligence in lecture preparation are formulated, contributing to the improvement of the effectiveness of the educational process and the formation of a modern digital educational environment.

Key words: artificial intelligence, lecture preparation, educational process, digital technologies, teaching methodology, didactic materials, higher education, individualized learning.

Statement and substantiation of the problem relevance. The rapid development of digital technologies has significantly transformed the educational landscape, particularly in higher education. One of the most influential innovations in recent years is the emergence of artificial intelligence (AI), which is increasingly being integrated into teaching and learning processes. AI technologies offer new opportunities for optimizing the preparation of lecture materials, enhancing the quality of educational content, and supporting teachers in their professional activities.

In the context of information overload and the growing complexity of educational content, the traditional approaches to lecture preparation are becoming less efficient. Teachers are required to process large volumes of information, structure it logically, and adapt it to the needs and cognitive abilities of students. The integration of AI in education has the potential to reshape pedagogical practices by automating routine tasks and enabling more personalized learning experiences [7, p. 34]. Similarly, AI can support educators in designing more effective and adaptive learning materials [3, p. 87].

Despite these advantages, the use of artificial intelligence in lecture preparation raises a number of methodological and pedagogical challenges. Researchers highlight that AI-generated content requires careful evaluation to ensure its accuracy, relevance, and pedagogical appropriateness. Without a well-defined methodological framework, there is a risk of relying on AI outputs without critical analysis, which may negatively affect the quality of education [5, p. 112].

Furthermore, the issue of academic integrity and ethical use of AI tools has become increasingly important. The effective integration of digital technologies in education depends not only on technical capabilities but also on the development of appropriate pedagogical strategies and ethical guidelines [4, p. 2015].

Thus, the relevance of this study is determined by the need to identify and substantiate methodological approaches to the use of artificial intelligence in lecture preparation. There is a clear demand for systematic research that would define the didactic potential of AI, outline its advantages and limitations, and provide

practical recommendations for its effective and pedagogically sound application in higher education.

Analysis of current research. The growing interest in artificial intelligence in education has led to the emergence of a substantial body of research devoted to its pedagogical potential, practical applications, and methodological limitations. Contemporary scholars consider AI not only as a technological innovation but also as a factor capable of transforming approaches to teaching, learning, and educational content design. In particular, Selwyn N. emphasizes that discussions about AI in education should go beyond technological optimism and focus on its real influence on educational practice, the role of the teacher, and the quality of learning materials [7, p. 78].

A significant contribution to the study of AI in education was made by Holmes W. who analyzed artificial intelligence as a tool that can support teachers in developing educational materials, personalizing learning, and improving access to educational resources [3, p. 56]. It was underlined that AI systems can assist in structuring information, generating content, and adapting it to learners' needs, but they also stress that such tools must be used critically and responsibly in educational settings [1, p. 45].

The researchers examine the relationship between machine learning and human intelligence and argues that the educational value of AI lies not in replacing the teacher, but in strengthening human intellectual activity and expanding the possibilities of teaching and learning [5, p. 98]. In this context, AI can become an effective means of supporting lecture preparation, especially in tasks related to information processing, content organization, and selection of appropriate didactic forms [2, p. 65].

A systematic review by Zawacki-Richter O. demonstrates that research on artificial intelligence applications in higher education has mainly focused on profiling and prediction, intelligent tutoring systems, and assessment, while comparatively less attention has been given to the direct pedagogical support of teachers in designing lecture materials [8]. This indicates the need for further methodological research on the use of AI in the preparation of lecture content [6].

The integration of artificial intelligence into lecture preparation is widely discussed in contemporary educational research. In particular, Selwyn N. emphasizes that AI technologies can support teachers in automating routine tasks, but their use requires critical reflection and pedagogical control [7, p. 56]. At the same time, Holmes W. highlights the potential of artificial intelligence for structuring educational content and personalizing learning materials, which is especially important in lecture design [3, p. 87].

Artificial intelligence should be considered as a tool that enhances human intellectual activity rather than replaces it. This idea is particularly relevant in the context of lecture preparation, where the role of the teacher remains central in selecting, adapting, and interpreting content [8]. While AI is actively used in assessment and adaptive learning systems, its methodological application in lecture preparation remains insufficiently explored [4].

Thus, the analysis of current research shows that artificial intelligence has considerable didactic potential in higher education, yet its effective use in lecture preparation requires further theoretical substantiation and methodological clarification. Existing studies provide an important conceptual basis for understanding the opportunities and risks of AI, but the issue of its pedagogically sound integration into the process of lecture content preparation remains insufficiently developed.

The purpose. The purpose of the article is to theoretically substantiate and analyze the methodological aspects of using artificial intelligence technologies in the process of lecture preparation in higher education institutions, as well as to determine their didactic potential in modern educational practice.

To achieve this purpose, the following research objectives are defined:

- to analyze the current state of research on the use of artificial intelligence in education;
- to determine the main directions of applying artificial intelligence in lecture preparation;
- to characterize the didactic potential of artificial intelligence in the creation of lecture content;
- to develop methodological recommendations for the effective use of artificial intelligence in teaching practice.

The main material of the study. The integration of artificial intelligence into the educational process has significantly influenced the approaches to lecture preparation in higher education institutions. In contemporary conditions, AI technologies serve as an effective tool for supporting teachers in the creation, structuring, and adaptation of educational content. Their application allows not only to optimize routine tasks but also to enhance the overall quality and accessibility of lecture materials [1, p. 44].

One of the key areas of using artificial intelligence in lecture preparation is the generation of educational content. Modern AI systems are capable of processing large volumes of information and producing structured textual materials, including explanations of complex concepts, summaries of scientific sources, and examples relevant to the topic of the lecture [4, p. 2017]. This significantly reduces the time required for content development while maintaining a high level of informativeness. At the same time, the role of the teacher remains essential, as AI-generated content must be

critically evaluated, verified, and adapted to the specific educational context.

Another important direction is the structuring of lecture material. Artificial intelligence tools can assist in organizing information logically by identifying key concepts, establishing relationships between them, and forming a coherent sequence of presentation. This contributes to better comprehension of the material by students and ensures a clear and consistent structure of the lecture [5, p. 67]. In this regard, AI can be used at the stage of planning the lecture, helping to define its objectives, key topics, and expected learning outcomes.

The adaptation of educational content to the needs of students is also a significant advantage of artificial intelligence technologies. AI systems can be used to modify the complexity of the material, simplify explanations, or provide additional examples depending on the level of learners' preparedness. This creates the opportunities for individualized learning and enhances student engagement in the educational process. Moreover, AI can support the development of differentiated tasks, which is particularly important in heterogeneous learning groups [8].

In addition, artificial intelligence can be effectively applied in the creation of didactic and assessment materials. It enables the generation of test questions, discussion prompts, and practical tasks aligned with the content of the lecture. Such tools contribute to the implementation of formative assessment and provide opportunities for immediate feedback, which is an essential component of modern pedagogy.

However, despite the considerable advantages, the use of artificial intelligence in lecture preparation is associated with certain limitations. One of the main challenges is the potential inaccuracy or superficiality of generated content, which requires careful verification by the teacher. Furthermore, AI systems often lack deep pedagogical understanding and cannot fully account for the specific characteristics of a particular learning environment. Therefore, the effectiveness of AI largely depends on the teacher's ability to formulate appropriate prompts and critically evaluate the results [6].

From a methodological perspective, the use of artificial intelligence should be based on a set of fundamental principles. First, pedagogical appropriateness must be ensured, meaning that AI is used as a supportive tool rather than a replacement for the teacher. Second, scientific validity and reliability of information must be maintained through careful selection and verification of sources. Third, adaptability should be considered, allowing the content to be tailored to the needs of learners. Finally, adherence to academic integrity is essential, particularly in the context of using automatically generated materials [1, p. 49].

Thus, artificial intelligence demonstrates significant didactic potential in the process of lecture preparation. Its effective integration into educational practice can enhance the quality of teaching, support the professional activity of teachers, and contribute to the development of a modern, flexible, and student-centered learning environment [2, p. 70].

In light of the aforementioned theoretical positions regarding the role of artificial intelligence in education, it becomes necessary to consider its practical application in the process of lecture preparation. Given that AI serves as a supportive tool rather than a substitute for the teacher,

its functions can be systematized according to specific didactic purposes and stages of instructional design.

The application of artificial intelligence in lecture preparation is realized through a set of interrelated methods, each supported by specific digital tools that perform distinct didactic functions. In particular, content generation tools facilitate the production of lecture materials, including explanatory texts and summaries, thereby optimizing the time required for instructional design while maintaining conceptual coherence.

Tools for structuring educational material enable the organization of content into logically consistent and hierarchically ordered units, which contributes to the clarity, integrity, and pedagogical effectiveness of the lecture. In turn, content adaptation tools provide the possibility to modify the level of complexity of educational material in accordance with learners' cognitive abilities and prior knowledge, thus supporting the principles of differentiated and personalized learning.

Furthermore, artificial intelligence tools designed for the creation of assessment tasks allow for the automated generation of test items, questions, and quizzes, which enhances both formative and summative assessment processes, as well as the provision of timely feedback. Visualization tools play a significant role in improving comprehension by facilitating the creation of diagrams, graphical representations, and multimedia presentations, thereby increasing student engagement and supporting multimodal learning.

The generation tools contribute to the development of lecture topics, examples, and pedagogical scenarios, fostering creativity and innovation in instructional practice. Collectively, these methods demonstrate that artificial intelligence serves as an auxiliary instrument that enhances the efficiency and methodological quality of lecture preparation while preserving the central role of the teacher in the educational process (Table 1).

Table 1. Methods of using artificial intelligence in lecture preparation

Method	Tools	Didactic purpose
Content generation	ChatGPT, Gemini	Reduces preparation time, supports content creation
Structuring of material	AI assistants, Notion AI	Improves clarity and logical flow of lecture
Adaptation of content	ChatGPT, Claude	Supports differentiated learning
Creation of assessment tasks	ChatGPT, Quizizz AI	Enhances knowledge control and feedback
Visualization support	Canva AI, PowerPoint AI	Improves understanding and engagement
Idea generation	AI chatbots	Supports creativity and innovation

The analysis of the presented methods demonstrates that artificial intelligence can be effectively integrated into all key stages of lecture preparation. The use of AI technologies is not limited to a single function but covers a wide range of pedagogical tasks, including content creation, structuring, adaptation, and assessment.

First of all, content generation and structuring of materials appear to be the most fundamental applications of artificial intelligence. These methods significantly reduce the time required for lecture preparation and help teachers organize educational content in a clear and logical manner. At the same time, they require careful verification to ensure the accuracy and scientific validity of the generated information.

The adaptation of content and the creation of assessment tasks highlight the didactic potential of artificial intelligence in supporting differentiated and student-centered learning. These methods allow teachers to adjust the complexity of materials according to students' needs and to provide effective tools for knowledge control and feedback.

Visualization support and idea generation, in turn, contribute to increasing student engagement and improving the overall quality of lecture delivery. The use of visual elements and creative approaches makes the learning process more interactive and accessible.

Thus, the analysis of the table confirms that artificial intelligence serves as a multifunctional pedagogical tool that enhances the efficiency of lecture preparation. However, its effective use depends on the teacher's ability to critically evaluate AI-generated outputs and integrate them appropriately into the educational context.

The analysis of the main directions and methods of using artificial intelligence in lecture preparation confirms its significant didactic potential in higher education. Artificial intelligence technologies enable the optimization of content development, improvement of its

structure and clarity, and support the adaptation of educational materials to the needs of students.

At the same time, the effectiveness of AI integration into the lecture preparation process depends on the teacher's methodological competence, critical thinking, and ability to combine innovative tools with traditional pedagogical approaches. Therefore, artificial intelligence should be considered not as a substitute for the teacher, but as a supportive instrument that enhances professional activity and contributes to the development of a modern, flexible, and student-centered educational environment.

Conclusions and prospects for further research directions. The results of the study are consistent with the objectives defined at the beginning of the research.

The current scientific studies on the use of artificial intelligence in education has shown that AI is widely considered as a promising tool for supporting teaching activities, although its methodological application in lecture preparation remains insufficiently explored.

The main directions of applying artificial intelligence in lecture preparation have been identified, including content generation, structuring of educational material, adaptation to students' needs, and the creation of assessment tasks. These directions confirm the multifunctional nature of AI in educational practice.

The didactic potential of artificial intelligence has been substantiated. It has been proven that AI contributes to improving the quality of lecture content, optimizing the preparation process, and supporting individualized learning.

Based on the obtained results, methodological recommendations for the effective use of artificial intelligence in lecture preparation have been developed. These recommendations emphasize the importance of critical evaluation of AI-generated content, adherence to pedagogical principles, and the integration of AI tools with traditional teaching methods.

The prospects for further research include the development of comprehensive methodological models for integrating artificial intelligence into lecture design, empirical studies on its impact on learning outcomes, and the investigation of ethical and pedagogical aspects of AI use in higher education.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Литвинова С. Г. Технології відкритого навчального середовища як науковометодична проблема Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика: збірник наукових праць / за ред. В. Ю. Бикова, А. В. Яцишин. К.: ФОП Ямчинський О. В., 2019. С. 43-58.
2. Baker R. S., Inventado P. S. Educational Data Mining and Learning Analytics. In: Learning Analytics. New York: Springer, 2014. P. 61–75. DOI:10.1007/978-1-4614-3305-7_4
3. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2019. 242 p.
4. Ifenthaler D., Yau J. Y.-K. Utilising Learning Analytics for Study Success: Reflections on Current Empirical Findings. *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 2013–2035. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z>
5. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Institute of Education Press, 2018. 167 p.
6. Morze N. V., Strutynska O. V. Digital Competence of Teachers in the Context of Educational Transformation. 2020. DOI:10.5220/0012065000003431
7. Selwyn N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge: Polity Press, 2019. 160 p.
8. Zawacki-Richter O., Marin V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16(1). DOI:10.1186/s41239-019-0171-0

REFERENCES

1. Lytvynova, S. H. (2019). Tekhnolohiyi vidkrytoho navchal'noho seredovyscha yak naukovo-metodychna problema [Technologies of open learning environment as a scientific and methodological problem]. In: V. Yu. Bykov, A. V. Yatsyshyn (Eds.), Tsyfrova transformatsiya osvity i nauky: teoriya i praktyka: zbirnyk naukovykh prats' Kyiv: FOP Yamchynskiy O. V. P. 43–58. [in Ukrainian]
2. Baker, R. S., Inventado, P. S. (2014). Educational Data Mining and Learning Analytics. In: Learning Analytics. New

York: Springer. P. 61–75. DOI:10.1007/978-1-4614-3305-7_4 [in English]

3. Holmes, W., Bialik, M., Fadel, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Boston: Center for Curriculum Redesign. [in English]
4. Ifenthaler, D., Yau, J. Y.-K. (2020). Utilising Learning Analytics for Study Success: Reflections on Current Empirical Findings. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 68. P. 2013–2035. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09788-z> [in English]
5. Luckin, R. (2018). Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. London: UCL Institute of Education Press. [in English]
6. Morze, N. V., Strutynska, O. V. (2020). Digital Competence of Teachers in the Context of Educational Transformation. DOI:10.5220/0012065000003431 [in English]
7. Selwyn, N. (2019). Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Cambridge: Polity Press. [in English]
8. Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019). Systematic Review of Research on Artificial Intelligence Applications in Higher Education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. Vol. 16(1). DOI:10.1186/s41239-019-0171-0 [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 08.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.

УДК 378.147:373.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-359-364

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КОТ Надія –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6610-7132>

e-mail: spf5@ukr.net

УЛЮКАЄВА Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9623-6656>

e-mail: irinagereeva@gmail.com

НАУКОВО- ДОСЛІДНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ-МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

У процесі дослідження авторами проаналізовано теоретико-методичні засади організації науково-дослідної роботи здобувачів магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта», уточнено сутність дослідницької компетентності у контексті професійної підготовки майбутніх вихователів. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до якості вищої освіти,

необхідністю інтеграції наукової й освітньої діяльності, а також потребою у формуванні фахівців, здатних до самостійного наукового пошуку, критичного мислення, впровадження інновацій у практику закладів дошкільної освіти. Метою статті було обґрунтування особливостей та умов організації науково-дослідної роботи здобувачів-магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта»; визначення її ролі у формуванні дослідницької компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

У результаті дослідження встановлено, що науково-дослідна робота магістрантів виступає системоутворювальним компонентом їхньої професійної підготовки і сприяє розвитку дослідницької компетентності як інтегративної якості особистості. Визначено, що найбільш ефективними формами науково-дослідної діяльності є виконання магістерських робіт та участь у наукових конференціях, тоді як систематична участь у наукових гуртках і написання наукових публікацій потребують додаткового стимулювання. Виявлено основні труднощі, з якими стикаються здобувачі у процесі виконання досліджень, зокрема нестачу часу, недостатній рівень методичної підготовки та знижену мотивацію. Доведено, що ефективна організація науково-дослідної роботи передбачає створення сприятливого освітнього середовища, посилення ролі наукового керівництва, інтеграцію дослідницьких завдань у навчальні дисципліни та використання інноваційних освітніх технологій. Отримані результати підтверджують доцільність системного підходу до організації дослідницької діяльності магістрантів як важливої умови підвищення якості їхньої професійної підготовки та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Ключові слова: науково-дослідна робота; дослідницька компетентність; магістранти; дошкільна освіта; професійна підготовка; освітній процес.

KOT Nadia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Associate Professor Department of Preschool Education
Berdiansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6610-7132>
e-mail: spf5@ukr.net

ULYUKAEVA Iryna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Preschool Education,
Berdiansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9623-6656>
e-mail: irinagereevna@gmail.com

RESEARCH WORK BY MASTER'S STUDENTS IN THE SPECIALISM «PRE-SCHOOL EDUCATION»

In this study, the authors analyse the theoretical and methodological foundations for organising research work among Master's degree students specialising in 'Early Years Education', and clarify the nature of research competence in the context of the professional training of future early years educators. The relevance of the study is determined by contemporary requirements for the quality of higher education, the need to integrate scientific and educational activities, and the need to train specialists capable of independent scientific inquiry, critical thinking, and the implementation of innovations in the practice of pre-school education institutions. The aim of the article was to substantiate the characteristics and conditions for organising research work among Master's degree candidates specialising in 'Preschool Education'; and to determine its role in the development of research competence among future teachers in preschool education institutions.

The study found that the research work of Master's students acts as a system-forming component of their professional training and contributes to the development of research competence as an integrative personal quality. It was determined that the most effective forms of research activity are the completion of master's theses and participation in academic conferences, whilst systematic participation in research groups and the writing of academic publications require additional encouragement. The main difficulties encountered by students in the research process have been identified, in particular a lack of time, insufficient methodological training and low motivation. It has been demonstrated that the effective organisation of research work involves creating a supportive educational environment, strengthening the role of academic supervision, integrating research tasks into academic disciplines, and utilising innovative educational technologies. The results obtained confirm the validity of a systematic approach to organising research activities for Master's students as a key condition for improving the quality of their professional training and their readiness for innovative pedagogical practice.

Key words: research work; research competence; Master's students; pre-school education; professional training; educational process.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі трансформації системи вищої освіти України, зокрема у контексті європейської інтеграції та впровадження інноваційних освітніх підходів, особливої актуальності набуває проблема організації ефективної науково-дослідної роботи здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Підготовка майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» потребує не лише засвоєння теоретичних знань і методичних умінь, а й формування здатності до самостійного наукового пошуку, осмислення педагогічних явищ і впровадження результатів досліджень у практику закладів дошкільної освіти. У цьому контексті науково-дослідна діяльність магістрантів розглядається як ключовий компонент їхньої професійної підготовки, що забезпечує розвиток дослідницької компетентності. Остання трактується як інтегративна характеристика особистості, яка поєднує знання методології наукового пізнання, уміння здійснювати

науковий аналіз, здатність формувати й обґрунтовувати наукові гіпотези, а також готовність до впровадження інновацій у професійну діяльність [7; 5]. Важливою складовою цієї компетентності є вміння працювати з науковими джерелами, здійснювати емпіричні дослідження, інтерпретувати отримані результати та визначати перспективи подальших наукових пошуків.

У сучасних умовах підвищення вимог до професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема в межах дослідницько-орієнтованого навчання (RBL), особливого значення набуває цілеспрямована підготовка здобувачів до здійснення власної науково-дослідної діяльності. З цією метою у закладах вищої освіти впроваджуються спеціалізовані навчальні курси, спрямовані на формування базових дослідницьких умінь і навичок перед проходженням тривалої педагогічної практики в закладах освіти. Водночас результати сучасних досліджень [2; 3; 7; 6] засвідчують, що значна частина майбутніх педагогів

стикається з труднощами у процесі реалізації дослідницько-орієнтованого навчання. Зокрема, здобувачам часто бракує належного рівня дослідницьких знань, умінь і досвіду, необхідних для самостійного проєктування та здійснення дослідницьких проєктів. Окрім того, спостерігається недостатній рівень внутрішньої мотивації до наукового пошуку, що зумовлює формальне ставлення до виконання дослідницьких завдань та обмежує їхній розвивальний потенціал. Як наслідок, частина здобувачів педагогічних спеціальностей відчуває труднощі у взаємодії з вимогами RBL, що ускладнює формування рефлексивного мислення як ключового компонента дослідницької компетентності. У деяких випадках здобувачі займають опозиційну або пасивну позицію щодо дослідницької діяльності, сприймаючи її як додаткове навантаження, а не як ресурс професійного зростання. Така установка, на нашу думку, негативно впливає на якість засвоєння дослідницьких підходів і перешкоджає ефективному використанню потенціалу дослідницько-орієнтованого навчання.

Дотримуючись логіки наукового аналізу, слід зауважити, що проблема ускладнюється недостатньою розробленістю методичних засад організації навчання, заснованого на роботі з даними, а також обмеженою кількістю емпіричних досліджень, присвячених оцінці ефективності таких підходів у формуванні дослідницької компетентності майбутніх педагогів, зокрема дошкільної освіти. Наявні наукові праці лише частково висвітлюють потенціал інтеграції дослідницьких завдань у структуру професійної підготовки, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення та експериментальної перевірки відповідних освітніх практик. Таким чином, актуальним напрямом сучасних педагогічних досліджень є обґрунтування ефективних умов організації дослідницько-орієнтованого навчання здобувачів вищої освіти, зокрема магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта», які б сприяли формуванню їхньої дослідницької компетентності, розвитку рефлексивного мислення, підвищенню мотивації до наукової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема осмислення сутності поняття «дослідницька компетентність» активно розробляється як у вітчизняній, так і в зарубіжній науковій літературі. Значний внесок у її теоретичне обґрунтування зробили такі науковці, як П. Нечипуренко, Ю. Волинець, Н. Стаднік, І. Щербань, Н. Борбич, В. Антонюк, В. Савченко та ін. Окремі аспекти розвитку дослідницьких компетентностей здобувачів освіти, зокрема тих, які виявляють схильність до наукової діяльності, висвітлено у працях В. Мелешка, О. Дишко та Н. Бобрич, О. Марчук та А. Дем'янчука.

Мета статті. Обґрунтування особливостей та умов організації науково-дослідної роботи здобувачів-магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта»; визначення її ролі у формуванні дослідницької компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Відповідно до поставленої мети визначено такі завдання: уточнити сутність і структуру дослідницької компетентності магістрантів; проаналізувати зміст, форми і методи організації їхньої науково-дослідної діяльності; охарактеризувати специфіку реалізації дослідницького компонента професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 012 «Дошкільна освіта» на прикладі

закладу вищої освіти «Бердянський державний педагогічний університет».

У процесі дослідження використано комплекс взаємопов'язаних методів, зокрема аналіз і синтез наукових джерел з проблеми дослідження, узагальнення теоретичних підходів до організації науково-дослідної роботи, а також конкретизацію основних положень щодо формування дослідницької компетентності майбутніх вихователів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті модернізації вищої педагогічної освіти і посилення дослідницької складової професійної підготовки особливої актуальності набуває проблема формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів, зокрема здобувачів магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта». З огляду на зростання вимог до якості освітнього процесу і впровадження інновацій у діяльність закладів дошкільної освіти, майбутній вихователю має виступати не лише як виконавець педагогічних функцій, а й як суб'єкт наукового пошуку, здатний до аналітичного осмислення професійної практики та продукування нових знань. Автори дослідження [7] зазначають, що «Навчання на основі досліджень (далі – НДР)» стало центральною концепцією в програмах педагогічної освіти в усьому світі. Воно розглядається як перспективний підхід до посилення дослідницької орієнтації в підготовці майбутніх педагогів, одночасно сприяючи дослідницькому, рефлексивному мисленню щодо власної професійної практики. Крім того, НДР спрямоване на розвиток дослідницької компетентності здобувачів, тобто знань і навичок, необхідних для оцінки, використання, генерування емпіричних доказів, а також афективно-мотиваційних схильностей, таких як інтерес та ставлення, для перенесення цих знань на практику.

Актуалізація зазначеної проблеми обумовлена нормативно-правовими документами, що регламентують підготовку фахівців галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Так, у Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 012 «Дошкільна освіта» визначено низку загальних і фахових компетентностей, які становлять підґрунтя для розвитку дослідницької компетентності та набувають подальшого поглиблення на магістерському рівні. Зокрема, йдеться про здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, уміння оцінювати якість професійної діяльності, готовність до безперервного навчання, а також здатність працювати з джерелами наукової інформації, здійснювати її пошук, оброблення й інтерпретацію [4]. Зазначимо, що на магістерському рівні ці компетентності трансформуються у більш складні дослідницькі вміння, що передбачають здатність до самостійного проєктування і реалізації наукових досліджень, використання сучасних методів педагогічної діагностики, інтерпретації емпіричних даних та впровадження результатів у практику закладів дошкільної освіти. Дотримуючись логіки наших міркувань, доцільно вважати сформовану дослідницьку компетентність магістрантів інтегративною якістю, що поєднує когнітивний, операційно-діяльнісний та мотиваційно-ціннісний компоненти. Таким чином, формування дослідницької компетентності здобувачів магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» є важливою умовою їхньої професійної самореалізації і забезпечення якості освітнього процесу.

Аналіз наукових досліджень [7; 6] дозволяє зробити висновки, що важливе місце посідає формування когнітивного компонента дослідницької компетентності, який визначає здатність майбутніх педагогів до усвідомленого й результативного здійснення науково-дослідної діяльності. Йдеться насамперед про систему дослідницьких знань, умінь і навичок, що забезпечують як залучення до наукових досліджень (їх аналіз, інтерпретацію та використання у професійній діяльності), так і безпосередню участь у їх проведенні. З урахуванням специфіки професійної підготовки магістрантів у галузі дошкільної освіти дослідницькі знання, уміння та навички доцільно розглядати як інтегровану систему, що відображає логіку наукового пізнання і водночас орієнтована на вирішення актуальних педагогічних проблем у закладах дошкільної освіти. Відповідно до підходу дослідників [6], структура навчання на основі досліджень може бути операціоналізована через ключові етапи дослідницького процесу, адаптовані до освітньо-професійного контексту підготовки майбутніх вихователів. По-перше, важливим є вміння формулювати дослідницьке питання, зокрема трансформувати практичні проблеми освітнього процесу в закладі дошкільної освіти у науково коректні дослідницькі завдання. Це передбачає здатність аналізувати педагогічні ситуації, виявляти суперечності та обґрунтовувати актуальність дослідження. Значущим компонентом є розроблення плану дослідження, що включає вибір методологічних підходів, визначення методів і процедур збору даних, а також планування етапів дослідницької роботи з урахуванням специфіки дошкільної освіти. Здобувачі мають оволодіти навичками збору емпіричних даних, зокрема шляхом педагогічного спостереження, анкетування, інтерв'ювання, аналізу продуктів діяльності дітей та інших методів, релевантних для освітнього середовища закладу дошкільної освіти. Не менш важливим є формування вмінь аналізу даних, що передбачає використання якісних і кількісних методів обробки результатів, їх систематизацію та узагальнення. Ключовим етапом є інтерпретація та практичне використання отриманих результатів, що передбачає формулювання обґрунтованих висновків, розроблення рекомендацій для педагогічної практики та впровадження інноваційних рішень у діяльність закладів дошкільної освіти.

Кожен із зазначених етапів характеризується сукупністю критеріїв, що відображають рівень сформованості відповідних знань і вмінь, необхідних магістрантам для успішного подолання вимог дослідницької діяльності. Таким чином, системне формування науково-дослідницьких компетентностей у майбутніх вихователів забезпечує їхню готовність до реалізації науково-дослідної роботи як невід'ємної складової професійної діяльності та сприяє підвищенню якості освітнього процесу в закладах дошкільної освіти.

З метою визначення рівня сформованості дослідницької компетентності здобувачів магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта», виявлення ефективності організації науково-дослідної роботи, ролі наукового керівництва у її виконанні, а також з'ясування основних труднощів, з якими стикаються здобувачі у процесі здійснення дослідницької діяльності, було проведено анкетування 38 здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету.

На перше запитання «Як Ви оцінюєте рівень сформованості власних дослідницьких компетентностей у процесі навчання за спеціальністю «Дошкільна освіта»?», відповіді здобувачів розподілились наступним чином:

- 59,3 % достатній рівень;
- 33,3% високий рівень;
- 7,4% низький рівень.

Отримані результати свідчать про загалом позитивний рівень сформованості дослідницької компетентності у здобувачів. Домінування достатнього рівня вказує на те, що більшість респондентів володіє необхідними базовими знаннями та вміннями для здійснення науково-дослідної діяльності, проте ще потребує подальшого розвитку для досягнення високого рівня. Водночас значна частка відповідей на рівні «високий» (33,3%) демонструє наявність групи здобувачів із добре сформованими дослідницькими навичками, здатних до самостійного виконання наукових досліджень. Невеликий відсоток середнього рівня (7,4%) і відсутність низького рівня свідчать про те, що значних прогалин у формуванні дослідницької компетентності не виявлено.

Відповіді на наступне запитання «Які форми науково-дослідної роботи найбільше сприяють Вашому професійному розвитку?», відображені на рис. 1

Які форми науково-дослідної роботи найбільше сприяють Вашому професійному розвитку?

38 відповідей

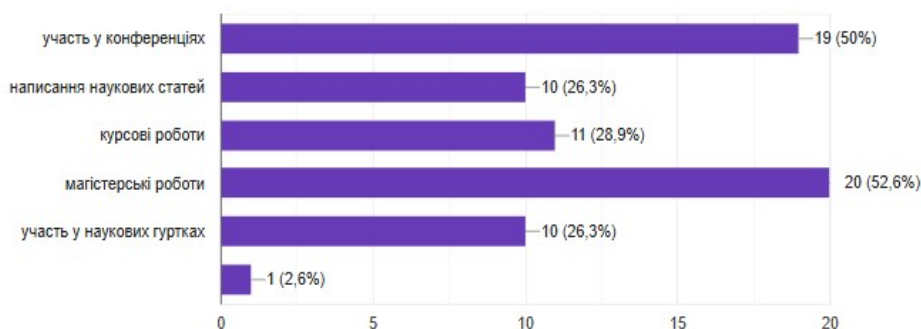


Рис. 1. Відповіді респондентів

Аналізуючи відповіді здобувачів можемо констатувати, що найбільшу цінність для них мають практико-орієнтовані та підсумкові форми дослідницької діяльності (магістерська робота, конференції), тоді як регулярна наукова активність (статті, гуртки) оцінюється як менш значуща.

Результати відповідей на наступне запитання свідчать, що основними труднощами, з якими стикаються здобувачі під час виконання науково-дослідної роботи, є передусім нестача часу (81,6%), що значно переважає інші чинники та вказує на високе навчальне навантаження і складність поєднання дослідницької діяльності з іншими видами освітньої діяльності. Значно меншою мірою респонденти відзначають недостатній рівень методичних знань (23,7%) та низьку мотивацію (23,7%), що свідчить про наявність певних прогалин у підготовці до наукової діяльності та потребу в її стимулюванні. Ще менш вагомим чинником є обмежений доступ до джерел (13,2%), що може бути пов'язано з поступовим розширенням цифрових ресурсів. Інші труднощі мають незначний відсоток (5,3%). Отримані дані вказують на необхідність оптимізації навчального навантаження здобувачів, посилення методичної підтримки та створення умов для підвищення їхньої мотивації до науково-дослідної діяльності.

Не менш важливим було наступне запитання, яке стосувалося ефективності підтримки з боку наукового керівника у процесі виконання дослідницької роботи. Результати опитування свідчать, що більшість респондентів оцінює таку підтримку як високу (52,6%), що вказує на достатній рівень наукового супроводу та професійної взаємодії між здобувачами й керівниками. Водночас значна частка опитаних визначила її як достатню (42,1%), що свідчить про загалом позитивне, але не максимальне задоволення рівнем консультативної та методичної допомоги. Лише незначний відсоток респондентів (5,3%) оцінив підтримку як низьку. Узагальнюючи, отримані дані дають підстави стверджувати, що наукове керівництво загалом є ефективним, однак потребує подальшого вдосконалення з метою забезпечення більш індивідуалізованого і системного супроводу науково-дослідної діяльності здобувачів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У процесі дослідження авторами встановлено, що науково-дослідна робота здобувачів магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» є важливим чинником формування їхньої дослідницької компетентності і важливою складовою професійної підготовки майбутніх вихователів. З'ясовано, що здобувачі загалом демонструють достатній рівень сформованості дослідницьких умінь, однак потребують подальшого розвитку аналітичного мислення, здатності до самостійного наукового пошуку та практичного застосування результатів досліджень у професійній діяльності. Встановлено також, що найбільш ефективними формами науково-дослідної роботи є виконання магістерських робіт і участь у наукових конференціях, тоді як систематична дослідницька активність (участь у гуртках, написання статей) потребує посилення. Ми виходимо з визнання, що досліджувана проблема формування дослідницької компетентності магістрантів є багатовимірною і потребує комплексного підходу, який передбачає інтеграцію дослідницьких завдань у всі компоненти освітнього процесу. Важливим є створення

умов для розвитку внутрішньої мотивації здобувачів до наукової діяльності, удосконалення методичного супроводу з боку наукових керівників, а також оптимізація навчального навантаження, що дозволить підвищити ефективність дослідницької діяльності. Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне визначити перспективи подальших наукових розвідок, які полягають у вивченні механізмів підвищення мотивації здобувачів до наукової діяльності та розширення можливостей залучення магістрантів до реальних наукових проєктів, що сприятиме підвищенню якості їхньої професійної підготовки і готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Борбич Н. В. Специфіка формування дослідницької компетентності студентів-бакалаврів спеціальності 012 Дошкільна освіта. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2025. Вип. 2. С. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogogy/2025.2.5>
2. Волинєш Ю. О. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до дослідницької діяльності. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку: компетентнісний підхід: моногр.; за заг. ред. Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. С. 161–181.
3. Дишко О. Л., Борбич Н. В., Яцик Т. О. Проблеми інтеграції наукових досліджень у процес підготовки здобувачів вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 217. С. 108–113. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-108-113>
4. Стандарт вищої освіти України : перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 «Дошкільна освіта». Київ : Міністерство освіти і науки України, 2019. 16 с.
5. Щербань І., Савченко В. Сутність поняття «Дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2 (6). С. 240–246. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/250436> (дата звернення 28.03.2026).
6. Kammann F., Dargé K., Kaspar K., König J. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Erfassung und Struktur studentischer Kompetenzen. In I. Gogolin, B. Hannover, A. Scheunpflug (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung* Edition ZfE, Bd. 4. Springer VS. 2021. S. 13–37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_2
7. Schröder A. L., Cammann F., Darge K., Krepf M., Weyers J., König J. Development of student teachers' research competence in the context of research-based learning. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 140. Article 104456. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01342-y>

REFERENCES

1. Borbych, N. V. (2025). Spetsyfyka formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti studentiv-bakalavriv spetsialnosti 012 Doshkilna osvita [Specificity of forming research competence of bachelor students in specialty 012 Preschool Education]. *Akademichni studii. Seria «Pedahohika»*. Vyp. 2. S. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogogy/2025.2.5> [in Ukrainian]
2. Volynets, Yu. O. (2015). Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv doshkilnykh navchalnykh zakladiv do doslidnytskoi diialnosti [Training future preschool teachers for research activity]. *Pidhotovka maibutnikh vykhovateliv do roboty z ditmy doshkilnoho viku: kompetentnisnyi pidkhid: monohr.; za zah. red. H. V. Bielenko, O. A. Polovinoi. Uman : VPTs «Vizavi»*. S. 161–181. [in Ukrainian]
3. Dyshko, O. L., Borbych, N. V., Yatsyk, T. O. (2025). Problemy intehtatsii naukovykh doslidzhen u protses pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity [Problems of integrating scientific research into the process of training higher education students]. *Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky*. № 217. S. 108–

113. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-108-113> [in Ukrainian]

4. Standart vyshchoi osvity Ukrainy: pershyi (bakalavrskyi) riven, haluz znan 01 «Osvita/Pedahohika», spetsialnist 012 «Doshkilna osvita» [Higher Education Standard of Ukraine: first (bachelor's) level, field of knowledge 01 "Education/Pedagogy", specialty 012 "Preschool Education"]. (2019). Kyiv : Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. 16 s. [in Ukrainian]

5. Shcherban, I., Savchenko, V. (2021). Sutnist poniattia «Doslidnytska kompetentnist» u vitchyzniansii ta zarubizhnii literaturi [The essence of the concept of "research competence" in domestic and foreign literature]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Vyp. 2 (6). S. 240–246. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/250436> (data zvernennia: 28.03.2026). [in Ukrainian]

6. Kammann, F., Dargé, K., Kaspar, K., König, J. (2021). Forschendes Lernen in der Lehrerbildung: Erfassung und Struktur studentischer Kompetenzen [Research-based learning in teacher education: Assessment and structure of student competences]. In: Gogolin I., Hannover B., Scheunpflug A. (Eds.). *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. Edition ZfE. Vol. 4. Springer VS. P. 13–37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-22460-8_2 [in German]

7. Schröder, A. I., Cammann, F., Darge, K., Krepf, M., Weyers, J., König, J. (2025). Development of student teachers' research competence in the context of research-based learning. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 140. Article 104456. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11618-025-01342-y> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОТ Надія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: загальна педагогіка, теорія і методика дошкільної освіти, інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті.

УЛЮКАЄВА Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: теорія і методика дошкільної освіти, інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті, професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

КОТ Nadia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool Education Berdiansk State Pedagogical University.

Scientific interests: general pedagogy, theory and methodology of preschool education, innovative pedagogical technologies in preschool education.

ULYUKAEVA Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool Education Berdiansk State Pedagogical University.

Scientific interests: theory and methodology of preschool education, innovative pedagogical technologies in preschool education, professional training of future preschool teachers.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 24.03.2026 р.

УДК 37.014.6

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-364-368

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БОРИСЕНКО Оксана –

завідувач відділення практичного навчання, викладач І категорії Кременчуцького льотного коледжу

Харківського національного університету внутрішніх справ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7858-1349>

e-mail: o.borisenko.klk@gmail.com

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЕЛЕМЕНТ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У дослідженні розглянуто сутність моніторингу як ключового інструменту забезпечення якості освітнього процесу в сучасних закладах освіти. Основну увагу приділено характеристиці теоретичних засад освітнього моніторингу, його функцій, видів, етапів організації та ролі в системі управління якістю освіти. Підкреслено, що моніторинг виступає не лише як механізм збору даних, а й як комплексний процес, що забезпечує системність, об'єктивність та наукову обґрунтованість управлінських рішень. У роботі порушено проблему відсутності цілісної та уніфікованої системи моніторингу якості освіти, що ускладнює отримання достовірної інформації про результати освітньої діяльності, рівень сформованості компетентностей здобувачів освіти та ефективність управлінських стратегій. Узагальнено результати досліджень вітчизняних і зарубіжних учених щодо впровадження моніторингових процедур у практику діяльності закладів освіти. Метою дослідження є обґрунтування значення моніторингу як системного процесу збору, аналізу й інтерпретації даних для підвищення якості освітнього процесу та професійної підготовки здобувачів освіти. У результаті дослідження узагальнено основні підходи до організації моніторингових досліджень, визначено їх ключові завдання та функції, а також доведено, що ефективне впровадження моніторингу сприяє своєчасному виявленню проблем, удосконаленню освітньої діяльності, підвищенню рівня освітніх результатів і прийняттю обґрунтованих управлінських рішень. Особливу увагу приділено аналізу інструментарію моніторингу, що включає методи збору кількісних і якісних даних, технології їх обробки та інтерпретації, а також механізми використання результатів для стратегічного планування розвитку закладу освіти. Обґрунтовано необхідність подальшого розвитку систем моніторингу як важливого чинника підвищення якості освіти, забезпечення сталого розвитку закладів освіти та формування конкурентоспроможного освітнього середовища, здатного відповісти сучасним викликам і потребам суспільства. Визначено перспективи подальших досліджень, які полягають в удосконаленні методів збору й аналізу даних, розширенні інструментарію моніторингу та впровадженні сучасних цифрових технологій у практику освітньої діяльності.

Ключові слова: моніторинг освіти, якість освіти, освітній процес, оцінювання, педагогічна діагностика, управління освітою, освітні дослідження, навчальні досягнення, освітня політика.

BORYSENKO Oksana –

Head of the Practical Training Department,

Teacher of the First Category

Kremenchuk flight college

Kharkiv National University of Internal Affairs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7858-1349>

e-mail: o.borisenko.klk@gmail.com

MONITORING OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AS A KEY ELEMENT IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF LEARNERS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The study examines the essence of monitoring as a key tool for ensuring the quality of the educational process in modern educational institutions. Particular attention is paid to the characterization of the theoretical foundations of educational monitoring, its functions, types, stages of organization, and its role in the system of education quality management. It is emphasized that monitoring acts not only as a mechanism for data collection but also as a comprehensive process that ensures the systematic nature, objectivity, and scientific validity of managerial decisions. The paper highlights the problem of the lack of a holistic and unified system of education quality monitoring, which complicates the acquisition of reliable information about the results of educational activities, the level of competence formation of students, and the effectiveness of managerial strategies. The results of studies by domestic and foreign scholars on the implementation of monitoring procedures in the practice of educational institutions are generalized. The purpose of the study is to substantiate the significance of monitoring as a systematic process of data collection, analysis, and interpretation aimed at improving the quality of the educational process and the professional training of students. As a result of the research, the main approaches to the organization of monitoring studies are summarized, their key tasks and functions are defined, and it is proven that the effective implementation of monitoring contributes to the timely identification of problems, improvement of educational activities, enhancement of learning outcomes, and adoption of well-grounded managerial decisions. Particular attention is paid to the analysis of monitoring tools, which include methods of collecting quantitative and qualitative data, technologies for their processing and interpretation, as well as mechanisms for using results in strategic planning of educational institution development. The necessity of further development of monitoring systems as an important factor in improving the quality of education, ensuring the sustainable development of educational institutions, and forming a competitive educational environment capable of meeting modern challenges and societal needs is substantiated. Prospects for further research are identified in the improvement of data collection and analysis methods, expansion of monitoring tools, and the implementation of modern digital technologies in educational practice.

Key words: educational monitoring, quality of education, educational process, assessment, pedagogical diagnostics, education management, educational research, learning outcomes, educational policy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності управління якістю освіти в умовах сучасних освітніх змін. Моніторинг виступає важливим інструментом, що забезпечує зворотний зв'язок між результатами навчання та управлінськими рішеннями. Його застосування дозволяє своєчасно виявляти проблеми, прогнозувати розвиток освітнього процесу та впроваджувати ефективні стратегії вдосконалення діяльності закладу освіти. Однією з ключових труднощів є відсутність єдиної системи моніторингу якості освіти в закладах освіти, що ускладнює отримання об'єктивної, системної та достовірної інформації про результати освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи психолого – педагогічну літературу з проблеми здійснення моніторингу освітнього процесу здобувачів освіти було визначено, що свій погляд на сучасний стан та подальший розвиток моніторингу якості освіти представили на обговорення вітчизняні та зарубіжні дослідники Аннекова І. П. [1], Костогриз С. Г., Красильникова Г. В., Ткачук Г. С., Лікарчук І. Л. [2], Лукіна Т., Локшина О. В. [8]. Особливо цінними серед досліджень, присвячених даній проблемі є роботи Боднара О., Єлькікова Г. В., Цветкової Г. Г., Уїлмса Д., які розглядають основні аспекти практичного використання освітнього моніторингу, основні принципи, засоби збору інформації та виокремлюють етапи проведення моніторингових досліджень в навчальних закладах. Окремі аспекти моніторингу якості результатів навчання здобувачів та оцінювання розглядають Ковальчук Л. О., Кравчук Т. Я. [7], Дяченко Н. І. [6].

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності моніторингу в освітньому процесі,

визначення його функцій, видів, етапів проведення та ролі у забезпеченні якості освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Головним завданням освітньої політики на сучасному етапі її розвитку та становлення є досягнення високого рівня якості освіти, що відповідає запитам особистості, суспільства та держави. Для досягнення високої якості освіти у процесі навчання учасники освітнього процесу повинні орієнтуватися на оволодіння знаннями, уміннями, навичками, розвитку інтелектуальної, емоційно – вольової особистості, формування наукового світогляду, моральної та трудової культури. Діагностика якості є обов'язковим компонентом будь-якої освітньої системи. В ході численних досліджень було доведено, що найефективнішим у цьому відношенні є моніторинг.

Моніторингу освітнього процесу здобувачів має принципово важливе значення для розвитку теоретичних основ сучасної педагогіки. Застосовуючи моніторингові дослідження, можна дослідити стан освітнього процесу найбільш системно, повно, всебічно і глибоко, оскільки саме моніторингові дослідження дають можливість цілісно побачити реальний стан освітнього процесу в закладі освіти [4, с. 13].

Моніторинг та оцінювання в навчальному закладі – невіддільні. Вони є необхідними інструментами управління якістю освіти. Призначення як моніторингу, як і оцінювання полягає в тому, щоб впливати на прийняття рішень, щодо вдосконалення, переорієнтації, зміни стратегії навчання. Але на відміну від оцінювання, моніторинг спрямований на головні параметри закладів освіти і має статус дослідження, а не емпіричного збирання матеріалів. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування та прийняття рішень.

Моніторинг в закладі освіти – системне відстеження стану: кадрових ресурсів, якості освітнього процесу, якості засвоєння знань, умінь, навичок здобувачів освіти. [1] Моніторинг створює інформаційну систему, яка постійно поповнюється, що вказує на безперервність відстеження, а також включає розробку апарату та технології вимірювання існуючого стану об'єкту. Крім того, результати моніторингу не можна використовувати для покарання конкретних осіб. Моніторинг потребує систематичності та послідовності дослідження проблем, а якість результатів моніторингу (наприклад, рівень навчальних досягнень) залежить від якості технології та інструментарію для оцінювання.

Моніторинг – це система заходів щодо збору та аналізу інформації з метою вивчення та оцінки якості підготовки і прийняття рішень про розвиток навчально – виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей та тенденцій. [8, с. 10]

Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу вперше виникає в 30 – ті роки ХХ століття. [8, с. 18] Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки пройшов чотири етапи.

Перший етап становлення (30 – 50 – ті роки) пов'язаний з американською асоціацією прогресивної освіти, яка дослідила рівень підготовки випускників 30 шкіл у США. Вперше акцентувалася увага на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти і закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише отриманих знань, а й набутих умінь і навичок.

Другий етап (60 – 70 – ті роки) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), які започаткували проведення міжнародних порівняльних моніторингових досліджень у сфері освіти, шляхом тестування навчальних досягнень учнів.

Третій етап (80 – 90 – ті роки) актуальними стають проблеми визначення рентабельності системи освіти, організації ефективного управління ресурсами, оцінювання продуктивності освітніх систем, якість освіти стає політичною категорією

Четвертий етап (починається з 90 – х років до наших днів), цей етап характеризується спрямованістю на політичну підтримку та наукову обґрунтованість досліджень.

Основними завданнями моніторингу в закладі освіти:

- виявлення та оцінювання якісних показників педагогічних дій;
 - забезпечення зворотної інформації про відповідність фактичних результатів діяльності її кінцевим результатам;
 - виявлення причин і чинників невідповідності плану фактичним результатам. [4, с. 12]
- Моніторинг є досить складним та неоднозначним явищем. В педагогіці він використовується з різною метою, але володіє спільними властивостями та характеристиками, зокрема:
- проаналізувати й оцінити результативність навчання;
 - оцінити ефективність навчального процесу з погляду Державних стандартів вищої освіти;
 - проаналізувати успішність навчання з урахуванням особливостей студентів;
 - визначення стану освіти, та виявлення проблем;
 - ухвалення управлінських рішень, спрямованих на усунення виявлених недоліків;
 - узагальнити та поширити позитивний педагогічний досвід;
 - передбачення, прогноз та розробка можливих моделей розвитку.

Головними об'єктами моніторингу є: перебіг процесу у якості змісту освіти, перебіг процесу при виконанні навчальних планів, перебіг процесу у якійсній діяльності викладачів, перебіг процесу при якісному управлінні, якість матеріально-технічного забезпечення, результати якості засвоєння навчальних дисциплін, сформованість особистих якостей у випускників та результати процесу – діяльність випускників.

Виходячи із вимог цілісного освітнього процесу у сучасному навчальному закладі предметом моніторингу якості освітнього процесу у цьому тлумаченні варто розглянути як сукупність чотирьох найважливіших складових (рис. 1).



Рис. 1. Механізми моніторингу якості освітнього процесу

Моніторинг дозволяє забезпечити зворотний зв'язок для всіх учасників освітнього процесу, що дозволяє вносити чіткі й послідовні зміни у реалізацію освітніх програм задля покращення їх результатів. [9, с. 5]

Вивчення психолого – педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що сьогодні не існує єдиної загальнодержавної системи моніторингу, хоча є набір інструментів та технологій, що використовуються освітніми закладами для реалізації завдань моніторингу.

Однією з найбільш складних для адміністрації навчального закладу є проблема об'єктивних і комплексних висновків при вивченні стану викладання навчальних предметів. Для одержання повної і достовірної інформації про ефективність діяльності викладачів та рівень навчальних досягнень здобувачів, який вони забезпечують необхідно: планувати і здійснювати відстеження якості кадрового і методичного забезпечення. Виявляти рівень фахової педагогічної майстерності, аналізувати питання, що стосуються методичного забезпечення впровадження інноваційних технологій при викладанні даного предмета, вивчати наявність перспективного педагогічного досвіду. Відстежувати якість роботи з молодими спеціалістами, досліджувати стан виконання нормативних та методичних вимог, вивчати питання матеріально-технічного забезпечення викладання навчального предмета, а також питання організації освітнього процесу.

Матеріально-технічна готовність передбачає не лише забезпечення відповідного приміщення та меблів для проведення моніторингу, але й робочих сучасних комп'ютерів, доступ до швидкісного Інтернету та відповідно розробленого програмного забезпечення для здобувачів освіти [7, с. 130].

Застосовуючи моніторингові дослідження, можна дослідити стан освітнього процесу найбільш системно, повно, всебічно і глибоко.

Залежно від поставленої мети, розрізняють такі види моніторингу:

1. Інформаційний моніторинг – передбачає структурування, накопичення, поширення інформації та не передбачає спеціально організованого дослідження на етапі збирання інформації.

2. Базовий моніторинг – виявляє нові проблеми та небезпеки до того, як вони будуть апробовані в сфері управління.

3. Проблемний моніторинг – дозволяє досліджувати закономірності процесів, ступені небезпеки, типологію проблем. Цей вид моніторингу можна розділити на дві складові залежно від поставлених завдань:

а) моніторинг проблем функціонування, який застосовується до одного завдання чи проблеми та не має обмежень у часі;

б) моніторинг проблем розвитку (досить динамічний), розглядає питання щодо якості, інструментарію, забезпечення, які вирішуються в короткі терміни.

4. Управлінський моніторинг – відстежує, оцінює ефективність, наслідки та результати прийнятих рішень.

До основних функцій моніторингу закладу освіти відносять:

- аналітичну (психологічно – педагогічний аналіз освітнього процесу на всіх рівнях його структурної організації);

- діагностичну (комплексне психолого – педагогічне вивчення якості освіти навчання, виховання розвитку студента);

- оцінювальну (кількісно – якісна оцінка діяльності адміністрації закладу освіти, науково-педагогічних, педагогічних працівників, здобувачів освіти);

- коригувальну (дидактична корекція освітнього процесу; психолого – педагогічна корекція особистості на шляху її саморозвитку);

- орієнтувальну (спрямована на вирішення мети і завдань діяльності закладу освіти; виявлення та усунення негативних рис, факторів, явищ);

- інформаційну (забезпечення інформацією про позитивні результати освітнього моніторингу).[1]

Моніторинг, як будь яке наукове дослідження має проводитися з дотриманням певних етапів, а саме:

1. Формування мети і цілей моніторингу (навіщо потрібно його проведення, що дослідження може виявити для покращення освітньої діяльності). Даний етап передбачає визначення критеріїв, показників, індикаторів якості вимірювання.

2. Добір інструментарію для проведення моніторингу (цілеспрямований вибір анкет, тестів, методик, тощо).

3. Організація дослідження (складання плану, визначення термінів проведення і реалізація дослідження у спланованому режимі, визначення відповідальних осіб, використання інструментарію).

4. Збирання даних, тобто результатів заповнення анкет, виконання тестів, проведення спостережень за обраними методиками.

5. Оброблення та аналіз даних (може проводитися за допомогою кореляційного або факторного аналізу, а також передбачає описове пояснення).

6. На основі інтерпретованих даних вироблення рекомендацій для вдосконалення досліджуваного явища.

7. Корекція – внесення певних змін під час навчального процесу на основі запропонованих рекомендацій. Контроль – фіксування правильного виконання вироблених рекомендацій.

8. За потреби результати моніторингу висвітлюються на семінарах, Науково-методичних радах, Педагогічних радах або ж ураховуються у подальшому плануванні й програмуванні освітньої діяльності.

Для усунення виявленої проблеми під час моніторингового дослідження у освітньому процесі, рекомендується організувати етапи вирішення проблеми, а саме:

1. Усвідомлення наявності проблеми.

2. Визначення у чому суть проблеми, прогноз бажаного результату та термін вирішення.

3. Очікувані позитивні, негативні результати, супутні перешкоди.

4. Брак часу, обмеження ресурсних можливостей.

5. Збирання інформації про можливі варіанти вирішення проблем.

6. Вибір найоптимальнішого варіанту вирішення проблеми.

7. Упровадження рішення.

8. Оцінка результату.
9. Нова проблема.

Важливими умовами ефективності моніторингових досліджень є: міра мотивації; відкритість і доступність інформації; ґрунтовний аналіз діяльності; визначення сильних та слабких ланок навчально – виховного – процесу; цілеспрямована робота з усунення недоліків; розробка стратегій розвитку навчального закладу.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. На основі проведеного дослідження можна зазначити, що моніторинг є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про діяльність навчально – виховного процесу, визначити його стан і спрогнозувати розвиток. Моніторинг – це дієвий інструментарій менеджменту освіти, зокрема в управлінні її якістю. Використання моніторингових досліджень дозволяє підвищити результативність освітнього процесу та сприяє розвитку навчального закладу. Перспективи подальших наукових розвідок полягають в удосконаленні методів і технологій збору та аналізу даних, а також у впровадженні цифрових інструментів моніторингу. Особливу увагу доцільно приділити дослідженню ефективності моніторингових систем у різних типах закладів освіти та їх впливу на якість навчальних досягнень здобувачів освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Аннієнкова І. П. Моніторинг якості освіти у ВНЗ [Електронний ресурс]. URL: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html>
2. Аналітична доповідь про стан моніторингу якості освіти в Україні / за заг. ред. І. Л. Лікарчука. Київ: МБО «Центр тестових технологій і моніторингу якості освіти»; Харків: Факт, 2011. 96 с.
3. Боднар О. С. Моніторинг та самоекспертиза освітнього середовища навчального закладу. [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.ua/school/method/375/>
4. Борисенко О.М. Моніторинг навчально – виховного процесу як ключовий елемент у професійній підготовці студентів ВНЗ. *Збірник наукових статей магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи» ПУЕТ за результатами наукових досліджень 2014 – 2015 навчального року*. Полтава: ПУЕТ, 2015. С. 11–16.
5. Денисова А. Використання методу експертних оцінок у системі моніторингу якості підвищення кваліфікації фахівців галузі професійної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5 (188). С. 39–43. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/176348/183934>
6. Дяченко Н. І. Оцінювання навчальних досягнень студентів у системі моніторингу якості освіти. *Вища освіта України*. 2014. № 1. С. 78–83.
7. Ковальчук Л. О., Кравчук Т.Я. Моніторинг якості результатів навчання студентів у закладах вищої освіти як проблема дослідження. *Молодий вчений*. 2020. №10. С. 128–131.
8. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні : рекомендації з освітньої політики / під заг. ред. О. І. Локшиної. Київ: К.І.С., 2004. 160 с.
9. Швець О. В. Моніторинг якості освіти у вищій школі як інструмент стратегічного управління. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 22. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17253781>

REFERENCES

1. Annienkova, I. P. Monitorynh yakosti osvity u VNZ [Monitoring of education quality in higher education institutions]. URL: <http://e-learning.onu.edu.ua/stati/pedagog-ka-visho-shkoli/an-nkova-p-mon-toring-jakost-osv-ti-u-vnz.html> [in Ukrainian]
2. Likarchuk, I. L. (Ed.). (2011). *Analitichna dopovid' pro stan monitorynhu yakosti osvity v Ukraini* [Analytical report on the state of education quality monitoring in Ukraine]. Kyiv: Tsentr testovykh tekhnolohiy i monitorynhu yakosti osvity; Kharkiv: Fakt. 96 s. [in Ukrainian]
3. Bodnar, O. S. Monitorynh ta samoekspertyza osvithnoho seredovyscha navchal'noho zakladu [Monitoring and self-examination of the educational environment of an educational institution]. URL: <http://osvita.ua/school/method/375/> [in Ukrainian]
4. Borysenko, O. M. (2015). *Monitorynh navchal'no-vykhovnoho protsesu yak klyuchovyy element u profesiyniy pidhotovtsi studentiv VNZ* [Monitoring of the educational process as a key element in the professional training of higher education students]. In *Zbirnyk naukovykh statey mahistriv spetsial'nosti «Pedahohika vyshchoyi shkoly»* Poltava: PUET. S. 11–16. [in Ukrainian]
5. Denysova, A. (2019). *Vykorystannya metodu ekspertnykh otsinok u systemi monitorynhu yakosti pidvyshchennya kvalifikatsiyi fakhivtsiv haluzi profesiynoyi osvity* [The use of expert evaluation methods in the system of monitoring the quality of professional development of specialists in vocational education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 5(188). S. 39–43. URL: <https://isp.pano.pl.ua/article/view/176348/183934> [in Ukrainian].
6. Diachenko, N. I. (2014). *Otsynyuvannya navchal'nykh dosyahnen' studentiv u systemi monitorynhu yakosti osvity* [Assessment of students' academic achievements in the system of education quality monitoring]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. (1). S. 78–83 [in Ukrainian]
7. Kovalchuk, L. O., & Kravchuk, T. Ya. (2020). *Monitorynh yakosti rezul'tativ navchannya studentiv u zakladakh vyshchoyi osvity yak problema doslidzhennya* [Monitoring the quality of students' learning outcomes in higher education institutions as a research problem]. *Molodyy vchenyy*. (10). S. 128–131 [in Ukrainian]
8. Lokshyna, O. I. (Ed.). (2004). *Monitorynh yakosti osvity: stanovlennya ta rozvytok v Ukraini* [Monitoring the quality of education: formation and development in Ukraine]. Kyiv: K.I.S. 160 s. [in Ukrainian]
9. Shvets, O. V. (2025). *Monitorynh yakosti osvity u vyshchey shkoly yak instrument stratehichnoho upravlinnya* [Monitoring the quality of education in higher education as a tool of strategic management]. *Pedahohichna akademiya: naukovy zapysky*. (22). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17253781> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОРИСЕНКО Оксана – завідувачка відділення практичного навчання, викладач І категорії Кременчуцького льотного коледжу Харківського національного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: моніторинг якості освітнього процесу як ключовий елемент у професійній підготовці здобувачів освіти закладів освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BORYSENKO Oksana – Head of the Practical Training Department, Teacher of the First Category Kremenchuk flight college Kharkiv National University of Internal Affairs.

Scientific interests: monitoring of the quality of the educational process as a key element in the professional training of learners in educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 09.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 21.03.2026 р.

УДК 378.4(477.43/44930.25):37(091)"1920/1960"
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-369-372

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ФОНДИ ДЕРЖАВНОГО АРХІВУ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ЯК ДЖЕРЕЛА ДО ВИВЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ НА ПОДІЛЛІ (1920-1960 РР.)

У статті здійснено комплексний аналіз архівних фондів Державного архіву Вінницької області як джерельної бази для дослідження становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі у 1920–1960-х роках. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переосмислення історичного досвіду підготовки педагогічних кадрів у контексті сучасних освітніх трансформацій та недостатнім рівнем вивченості цієї проблематики на регіональному рівні.

Проаналізовано документи дорадянського та радянського періодів, які відображають діяльність різних типів педагогічних навчальних закладів: учительських семінарій, інститутів, педагогічних технікумів і трирічних педагогічних курсів. Встановлено, що ці джерела містять цінну інформацію про організацію освітнього процесу, зміст навчання, кадрове забезпечення, методи викладання та особливості управління освітніми установами. Особливу увагу приділено аналізу протоколів педагогічних рад, навчальних планів, звітної документації, екзаменаційних матеріалів та особових справ студентів і викладачів.

З'ясовано, що архівні матеріали дають змогу простежити еволюцію педагогічної освіти на Поділлі, виявити її регіональні особливості, а також реконструювати вимоги до професійної підготовки вчителів у різні історичні періоди. Доведено, що система підготовки педагогічних кадрів формувалася в умовах складних суспільно-політичних трансформацій, що суттєво впливало на зміст і організацію навчання.

Обґрунтовано, що фонди Державного архіву Вінницької області становлять важливу та репрезентативну джерельну базу, яка відкриває широкі можливості для подальших історико-педагогічних досліджень і може бути використана для вдосконалення сучасної системи підготовки педагогічних кадрів в Україні. Доведено доцільність залучення архівних матеріалів у сучасних наукових студіях та освітній практиці.

Ключові слова: Поділля, джерельна база, архів, фонди, педагогічна освіта, заклади освіти, підготовка педагогічних кадрів.

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

THE STATE ARCHIVES OF VINNYTSIA OBLAST AS SOURCES FOR STUDYING THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN PODILLIA (1920-1960)

The article presents a comprehensive analysis of the archival funds of the State Archives of Vinnytsia Oblast as a source base for studying the formation and development of teachers' professional training in Podillia in the 1920s–1960s. The relevance of the study is due to the need to rethink the historical experience of training pedagogical personnel in the context of modern educational transformations and the insufficient level of study of this issue at the regional level.

Documents of the pre-Soviet and Soviet periods were analyzed, which reflect the activities of various types of pedagogical educational institutions: teacher seminaries, institutes, pedagogical technical schools and three-year pedagogical courses. It was established that these sources contain valuable information about the organization of the educational process, the content of training, staffing, teaching methods and features of managing educational institutions. Particular attention is paid to the analysis of the protocols of pedagogical councils, curricula, reporting documentation, examination materials and personal files of students and teachers.

It is found that archival materials make it possible to trace the evolution of pedagogical education in Podillia, to identify its regional features, and to reconstruct the requirements for the professional training of teachers in different historical periods. It is proved that the system of training pedagogical personnel was formed in conditions of complex socio-political transformations, which significantly influenced the content and organization of education.

It is substantiated that the funds of the State Archive of Vinnytsia Region constitute an important and representative source base, which opens up wide opportunities for further historical and pedagogical research and can be used to improve the modern system of training pedagogical personnel in Ukraine. The feasibility of involving archival materials in modern scientific studies and educational practice is proven.

Key words: Podillia, source base, archives, funds, pedagogical education, educational institutions, training of pedagogical personnel.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Ретроспективний аналіз становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі у 1920–1960-х роках засвідчує, що питання підготовки педагогічних кадрів постійно перебувало в центрі уваги громадськості, провідних діячів науки і культури, а також теоретиків і практиків педагогіки. Водночас проблема розвитку педагогічної освіти в цьому регіоні у зазначений період залишається недо-

статньо дослідженою, зокрема на системному та регіональному рівнях.

Для вирішення сучасних завдань удосконалення ціннісних, змістових і методичних засад педагогічної освіти особливого значення набуває вивчення історичного досвіду діяльності педагогічних закладів, що забезпечували підготовку вчителів у різних регіонах України, зокрема на Поділлі у 1920–1960-х роках. Саме в цей період сформувалися оригінальні традиції, інноваційні методологічні підходи та

ефективні методики, які сприяли підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів.

Слід підкреслити, що процес підготовки вчительських кадрів відбувався в складних умовах передвоєнного, воєнного та повоєнного часу Другої світової війни. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання прогресивного досвіду цього періоду в сучасних умовах розвитку освіти, зокрема в контексті підготовки педагогів у кризових і трансформаційних обставинах.

Актуальність дослідження зумовлена також необхідністю глибокого наукового осмислення педагогічної, духовно-моральної та культурної спадщини українського народу. Підготовка педагогічних кадрів на Поділлі відбувалася в умовах взаємодії різних субкультур, що сприяло формуванню сучасного етнокультурного різноманіття України. Напрацьовані в той час підходи до становлення особистості вчителя стали важливою складовою національно-культурної ідентичності.

Важливим джерелом для дослідження є документи Державного архіву Вінницької області, у яких зосереджено значний масив матеріалів, що відображають діяльність освітніх закладів Поділля у 1920–1960-х роках.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз історико-педагогічних та літературних джерел свідчить, що вивчення особливості організації освітнього процесу в навчальних закладах Поділля (1920–1960 рр.) радянські та сучасні вітчизняні дослідники. Серед сучасних варто виокремити М. Вороліса, Т. Зузяк, О. Кошолопа, О. Лавріненко, А. Лисого, І. Шоробуру та ін. Матеріали студій названих учених значно розширили сферу розробки досліджуваної проблеми та мають вагомий історико-педагогічний потенціал для багатовекторного вивчення феномена педагогічної освіти на Поділлі, проте залишаються недостатньо розкритими питання вивчення і педагогічний досвід організації підготовки вчителів у педагогічному інституті, педагогічних технікумах та курсах.

Мета. Вивчити та проаналізувати фонди державного архіву Вінницької області як джерела до вивчення становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі (1920–1960 рр.)

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним підґрунтям для вивчення та аналізу щодо діяльності освітніх установ, що здійснювали підготовку педагогічних кадрів на Поділлі в означених хронологічних межах стали документи Державного архіву Вінницької області (далі ДАВіО) архівних фондів дорадянського та радянського періоду (1907–1960 рр.).

Варто зазначити, що для вивчення передумов становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі (1920–1960 рр.) в ДАВіО широко представлені фонди освітніх установ підпорядкованих Міністерству народної освіти в дореволюційний період.

Досить інформативним для означеної проблеми є фонди дорадянського періоду, зокрема, Вінницька чоловіча вчительська семінарія Київського навчального округу (ф. Д-13) за 1907–1920 рр., серед документів якого вирізняються накази по семінарії, річні статистичні звіти, зокрема за 1909 р., протоколи педагогічної ради, прохання, бажаних про вступ до семінарії, навчальні плани, протоколи іспитів, сві-

доцтва та характеристики семінаристів [ДАВіО. Ф. Д-13. Оп. 1. Спр. 48, арк.7].

Варто виокремити документи пов'язані із професійно-педагогічною практичною підготовкою учнів семінарії, зокрема звіти про проходження практики, протоколи по розборі пробних уроків вихованців IV класу Вінницької вчительської за 1911–1912 рр., протоколи конференцій по розборі лекцій студентів за 1912–1913 рр. [ДАВіО. Ф. Д-13. Оп. 1. Спр. 51, арк.28].

Велику цінність для означеного дослідження становить ще один фонд дорадянського періоду – Вінницький вчительський інститут (ф. Д-54) за 1912–1920 рр. Найінформативнішими є накази по інституту, циркуляри та переписка з попечителем Київського навчального округу, зокрема про складання навчальних планів, розкладу уроків, закупівлі навчальних посібників, по особовому складу, про відкриття однорічних педагогічних курсів тощо [ДАВіО. Ф. Д 54. Оп. 1. Спр.4, арк.18].

Особливо інформативними для нас стали: прохання і документи, що вступають до інституту, списки студентів інституту з перерахуванням, зданих ними документів за 1912–1918 рр., відомість приймальних випробувань за 1913–1914 рр., прохання бажаних тримати випробування на вчительське звання, документи, списки, секретні розпорядження, контрольні роботи, документи, що закінчили курс інституту (свідоцтва, атестати, посвідчення), контрольні роботи, прохання, копії свідоцтв однорічних педагогічних курсів за 1916–1917 рр.. [ДАВіО. Ф. Д-54. Оп. 1. Спр.176, арк.58].

Серед фондів радянського періоду для вивчення становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі (1920–1960 рр.) в ДАВіО зберігається ціла низка справ, зокрема, фонд Вінницького інституту народної освіти ім. В. І. Леніна (Ф.Р-1941), за 1920–1924 рр. Особливу цінність становлять накази по Інституту народної освіти [ДАВіО. Ф. Р-1941. Оп.1. Спр.11, арк.6-7зв.]. А протоколи засідань педагогічних рад за різні роки, конференцій та предметних комісій за окремі роки. З них можна дізнатися про розподіл навчальних годин між учителями, ставлення учителів до вирішення тих чи інших важливих питань діяльності навчальних закладів тощо. Архівні справи з книгами протоколів педагогічних рад дають унікальну можливість для вивчення політики відносно кадрових питань, а також різних типів середніх шкіл і практичного їх втілення у навчальних закладах. Значне місце під час засідань педагогічних рад займає питання питання про успішність і поведінку учнів, прийом і звільнення вчителів, звільнення від плати за навчання, перевід та інші. [ДАВіО. Ф. Р-1941. Оп. 1. Спр.12, арк.261; спр. 13., арк. 90; спр. 14, арк. 44; спр. 15, арк. 17].

Найбільш інформативним джерелом для дослідження є архівні матеріали фонду Вінницького державного педагогічного інституту ім. М. Островського (фонд Р-5050), що охоплюють період 1944–1988 рр. Документи цього фонду містять різнопланову інформацію про організацію освітнього процесу та функціонування закладу, зокрема відомості про порушення правил внутрішнього розпорядку, щорічні звіти Вінницького вчительського інституту, матеріали щодо санітарного стану установи, фінансові кошториси, а також протоколи засідань педагогічної ради за

1944–1960 рр. [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр. 282, арк.264-270].

Особливу цінність становлять навчальні плани, списки студентів та їх особові документи, які дають змогу ґрунтовно дослідити зміст і специфіку підготовки педагогічних кадрів у навчальних закладах Поділля в зазначений період. Завдяки цим матеріалам відкривається можливість простежити еволюцію навчальних програм, проаналізувати застосовувані методики викладання, а також виявити характерні традиції та оригінальні підходи до підготовки майбутніх учителів.

Важливими для дослідження є також документи екзаменаційного характеру: екзаменаційні листи, протоколи та витяги з протоколів засідань екзаменаційних комісій, контрольні роботи тощо. Ці матеріали дозволяють реконструювати вимоги до рівня підготовки випускників, особливості оцінювання їхніх знань і вмінь, а також критерії професійної придатності [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр. 163, арк. 65-67 зв.].

Окрему групу джерел становлять свідоцтва та атестати про закінчення Вінницького державного педагогічного інституту, формулярні списки та особові справи викладачів і вчителів. Вони містять відомості про освітній рівень, професійний шлях, соціальне походження та кар'єрну динаміку педагогічних кадрів, що дає змогу комплексно охарактеризувати систему їх підготовки та функціонування в умовах досліджуваного історичного періоду [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр.103, арк.10].

Таким чином, аналіз архівних фондів ДАВіО свідчить про їхню високу інформативність та значущість для дослідження становлення і розвитку системи професійної підготовки вчителів на Поділлі у 1920–1960-х роках. Документи фонду Вінницького інституту народної освіти ім. В. І. Леніна (1920–1924 рр.) відображають початковий етап формування педагогічної освіти в умовах становлення радянської освітньої системи. Фонд Вінницького державного педагогічного інституту ім. М. Островського (1944–1988 рр.) є ключовим джерелом для вивчення повоєнного етапу розвитку педагогічної освіти. Його документи комплексно відображають організацію навчального процесу, матеріально-фінансове забезпечення, кадрову політику та повсякденне функціонування закладу. Навчальні плани, списки студентів і їхні особові справи дають змогу простежити еволюцію змісту освіти, специфіку підготовки вчителів та впровадження педагогічних методик тощо.

У Державному архіві Вінницької області педагогічні технікуми досліджуваного періоду репрезентовані матеріалами чотирьох фондів, що відображають різні етапи становлення та функціонування системи підготовки педагогічних кадрів у регіоні. Зокрема, це фонд Вінницького українського педагогічного технікуму ім. І. Франка за 1921–1939 рр. (Ф. Р-1179), фонд Вінницького українського педагогічного технікуму за 1925–1941 рр. (Ф. П-249), фонд Немирівського педагогічного технікуму за 1944–1970 рр. (Ф. Р-5834), а також фонд Могилів-Подільського педагогічного технікуму за 1923–1929 рр. (Ф. Р-2223).

Матеріали зазначених фондів містять цінні відомості про організацію освітнього процесу, зміст підготовки майбутніх учителів, кадрове забезпечення, а також особливості функціонування педагогічних

технікумів у різні історичні періоди. Вони дають змогу простежити як загальні тенденції розвитку педагогічної освіти на Поділлі, так і специфічні регіональні особливості.

Особливої наукової ваги набувають документи ділового листування педагогічних технікумів з обласними відділами народної освіти [ДАВіО. Ф. Р-1179. Оп. 1. Спр. 13, арк. 4], які відображають механізми управління освітніми закладами, взаємодію з органами влади, а також реагування на зміни освітньої політики. Не менш важливими є відомості про успішність студентів, протоколи іспитів та інші навчально-облікові документи [ДАВіО. Ф. Р-2223. Оп. 1. Спр. 2, арк. 3], що дозволяють реконструювати рівень підготовки здобувачів освіти, систему оцінювання знань і вимоги до майбутніх педагогів. Загалом, архівні матеріали цих фондів становлять вагому джерельну базу для дослідження історії педагогічної освіти на Поділлі, оскільки вони дають можливість не лише відтворити організаційні та змістові аспекти діяльності педагогічних технікумів, а й глибше осмислити еволюцію підходів до підготовки вчительських кадрів у контексті суспільно-політичних трансформацій першої половини ХХ століття.

Однією з важливих форм педагогічної освіти на Поділлі були трирічні педагогічні курси, діяльність яких упродовж 1919–1925 років мала значний вплив на формування регіональної системи підготовки вчителів у складних умовах суспільно-політичної нестабільності та реформування освітньої сфери. Їх створення було зумовлене гострою потребою в кваліфікованих педагогах і необхідністю швидкого забезпечення навчальних закладів Поділля фахівцями. В ДАВіО зберігаються відомості про Жолобянські трирічні педагогічні курси [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп. 1. Спр.1221. 64 арк.]; Соколівські, Бершадські [ДАВіО. Ф. Р-254. Оп. 1. Спр. 1218. 84 арк.]; Тульчинські, Ольгопільські [ДАВіО. Ф. Р-847. Оп. 1. Спр. 273. 29 арк.] та ін.

Встановлено, що ці курси виконували не лише освітню, а й просвітницьку функцію, сприяючи впровадженню нових педагогічних ідей, методик навчання та виховання. Їх діяльність вирізнялася гнучкістю організації, адаптацією змісту навчання до актуальних потреб часу та орієнтацією на практичну підготовку майбутніх учителів.

Попри складні соціально-економічні умови, обмеженість матеріальних ресурсів і часті адміністративні зміни, курси забезпечували підвищення професійного рівня педагогів і сприяли формуванню педагогічної спільноти регіону. Вони стали важливим етапом розвитку педагогічної освіти на Поділлі, заклавши основу для подальшого інституційного становлення системи підготовки вчителів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений аналіз архівних матеріалів Державного архіву Вінницької області переконливо засвідчує, що вони становлять цілісну, змістовно наванчену та репрезентативну джерельну базу для дослідження становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі у 1920–1960-х роках.

Документи як дорадянського, так і радянського періодів дають змогу простежити безперервність і наступність у розвитку педагогічної освіти регіону, виявити ключові тенденції, суперечності та особливості організації освітнього процесу. Вони відображають не лише формальні аспекти діяльності

навчальних закладів, а й внутрішню логіку функціонування системи підготовки педагогічних кадрів, включаючи кадрову політику, зміст навчання, методи викладання та вимоги до професійної підготовки вчителів.

Особливу наукову цінність мають матеріали педагогічних інститутів, технікумів і трирічних педагогічних курсів, які дозволяють комплексно дослідити різні рівні педагогічної освіти. Вони дають можливість реконструювати еволюцію навчальних програм, простежити впровадження нових педагогічних підходів і виявити регіональні особливості підготовки вчительських кадрів. Водночас документи особового походження та навчально-облікова документація сприяють створенню узагальненого соціально-професійного портрета педагогів досліджуваного періоду.

Важливим є й те, що архівні джерела відображають функціонування педагогічної освіти в умовах складних суспільно-політичних трансформацій, зокрема у передвоєнний, воєнний і повоєнний періоди. Це дозволяє не лише глибше осмислити історичний досвід, а й актуалізувати його для сучасних умов реформування освітньої галузі.

Отже, архівні фонди ДАВіО відкривають широкі можливості для всебічного наукового аналізу розвитку педагогічної освіти на Поділлі, сприяють відтворенню її історичної динаміки та мають вагомое

значення для подальших історико-педагогічних досліджень і вдосконалення сучасної системи підготовки вчителів в Україні.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. ДАВіО – Державний архів Вінницької області.

REFERENCE

1. DAViO – Derzhavnyi arkhiv Vinnytskoi oblasti [State Archives of Vinnytsia Region].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВОВКОВИНСЬКИЙ Олександр – аспірант 3-го року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: фонди державного архіву Вінницької області як джерела до вивчення становлення й розвитку професійної підготовки вчителів на Поділлі (1920-1960 pp.).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VOVKOVYNSKYI Olexsandr – 3rd year postgraduate student Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University.

Scientific interests: the state archives of vinnytsia oblast as sources for studying the formation and development of teachers' professional training in Podillia (1920-1960).

Стаття надійшла до редакції 05.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 17.03.2026 р.

УДК 378.147:811'243:37(477.43/.44)"1930/1960"
DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-372-376

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ФОРМИ ТА МЕТОДИ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ПОДІЛЛЯ 30-60 РР. ХХ СТ.

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз розвитку форм і методів іншомовної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах Поділля в 30–60-х роках ХХ століття. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення регіонального досвіду в контексті сучасної модернізації вищої педагогічної освіти України та її інтеграції до європейського освітнього простору. Особливу увагу приділено виявленню впливу суспільно-політичних, економічних і культурних чинників на організацію іншомовної підготовки майбутніх педагогів.

Проаналізовано еволюцію методів навчання іноземних мов: від прямого методу 1920-х років, орієнтованого на формування комунікативних навичок, до свідомо-порівняльного підходу 1930-х років, який базувався на вивченні граматики та перекладі, і до свідомо-практичного методу кінця 1950-х – початку 1960-х років, що поєднував теоретичні знання з розвитком мовленнєвих умінь. Визначено, що зміни методики були зумовлені як внутрішніми потребами освітньої системи, так і ідеологічним впливом радянської влади.

Розкрито специфіку організації навчального процесу у Вінницькому педагогічному інституті, зокрема домінування лекційно-семінарської системи, значну роль роботи з текстом, а також поступове посилення практичної підготовки, педагогічної практики та позааудиторної діяльності студентів. Показано, що іншомовна підготовка здійснювалася в умовах обмеженої матеріально-технічної бази, ідеологічного контролю та дефіциту кадрів, особливо у воєнний і повоєнний періоди.

Обґрунтовано, що, попри складні умови, у регіоні сформувалися ефективні підходи до поєднання теоретичної та практичної складових навчання, що стало підґрунтям для подальшого розвитку методики викладання іноземних мов. Зроблено висновок про суперечливий характер розвитку іншомовної підготовки, а також про цінність історичного досвіду Поділля для сучасної педагогічної науки та практики.

Ключові слова: іншомовна підготовка, форми навчання, методи навчання, педагогічні заклади освіти, Поділля, Вінницький педагогічний інститут, 30–60-ті рр. ХХ ст., підготовка вчителів.

YUSKOV Olexsandr –

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

FORMS AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF PODILLIA 30-60S OF THE XX CENTURY

The article provides a historical and pedagogical analysis of the development of forms and methods of foreign language training of future teachers in pedagogical institutions of Podillia in the 30-60s of the XX century. The relevance of the study is due to the need to understand regional experience in the context of the modern modernization of higher pedagogical education in Ukraine and its integration into the European educational space. Special attention is paid to identifying the influence of socio-political, economic and cultural factors on the organization of foreign language training of future teachers.

The evolution of foreign language teaching methods is analyzed: from the direct method of the 1920s, focused on the formation of communicative skills, to the conscious-comparative approach of the 1930s, which was based on the study of grammar and translation, and to the conscious-practical method of the late 1950s – early 1960s, which combined theoretical knowledge with the development of speech skills. It is determined that changes in the methodology were due to both the internal needs of the educational system and the ideological influence of the Soviet government. The specifics of the organization of the educational process at the Vinnytsia Pedagogical Institute are revealed, in particular the dominance of the lecture-seminar system, the significant role of working with the text, as well as the gradual strengthening of practical training, pedagogical practice and extracurricular activities of students. It is shown that foreign language training was carried out in conditions of limited material and technical base, ideological control and shortage of personnel, especially in the war and post-war periods.

It is substantiated that, despite the difficult conditions, effective approaches to combining theoretical and practical components of training were formed in the region, which became the basis for the further development of foreign language teaching methods. The conclusion is made about the contradictory nature of the development of foreign language training, as well as the value of the historical experience of Podillia for modern pedagogical science and practice.

Key words: foreign language training, forms of training, teaching methods, pedagogical educational institutions, Podillia, Vinnytsia Pedagogical Institute, 30-60s of the XX century, teacher training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується посиленням вимог до якості фахової підготовки вчителів, зокрема в контексті інтеграції національної освітньої системи до європейського простору. Одним із ключових напрямів цього процесу є вдосконалення іншомовної підготовки, що передбачає не лише формування лінгвістичної компетентності, а й розвиток міжкультурної комунікації, професійної мобільності та здатності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Успішне вирішення цих завдань неможливе без глибокого осмислення історичного досвіду, накопиченого в системі педагогічної освіти України, зокрема в регіональному вимірі.

Історіографічний аналіз свідчить, що проблема іншомовної підготовки вчителів у досліджуваній період (30–60-ті рр. XX ст.) привертала увагу науковців переважно в контексті загальних питань розвитку освіти в СРСР або в межах аналізу діяльності окремих закладів. Водночас поза межами спеціальних досліджень залишилася низка важливих аспектів, що стосуються саме регіональних особливостей формування змісту, форм і методів іншомовної підготовки майбутніх учителів в освітніх педагогічних закладах Поділля. Цей регіон, який у зазначений період пережив складні суспільно-політичні трансформації (становлення радянської освітньої системи, Друга світова війна, повсюдний будова), є унікальним майданчиком для вивчення того, як загальнодержавні освітні реформи, ідеологічні настанови та місцеві соціокультурні чинники впливали на практику підготовки вчителів іноземних мов. Актуальність зумовлена необхідністю заповнення зазначеної лакуни в історико-педагогічній науці, що дозволить не лише відтворити цілісну картину становлення системи іншомовної підготовки на Поділлі в зазначений період, а й виявити релевантний для сучасності конструктивний досвід, зокрема в частині адаптації освітніх моделей до складних соціокультурних умов, поєднання мовної та ідеологічної складових, а також використання ефективних методів навчання іноземних мов у педагогічних закладах освіти.

Аналіз сучасних досліджень та публікацій. Проблематика підготовки педагогічних кадрів висвітлювалася у працях українських науковців Л. Вовк, М. Євтух, В. Майборода та ін. Окремі аспекти іншомовної освіти досліджували В. Безлюдна, Т. Зук [2], О. Жосан [3], О. Місечко [4], І. Оніщук [5] та ін. Водночас регіональний вимір, зокрема Поділля, у контексті розвитку методів і форм навчання іноземних мов у 30–60-х рр. XX ст. залишається малодослідженим.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладання англійської мови як іноземної має давні традиції, проте лише у XX столітті його методика набула статусу окремої наукової галузі. Це підтверджується зростанням кількості освітніх програм, спрямованих на професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов. Під іншомовною підготовкою розуміють процес розвитку комплексу навичок і вмінь, зокрема: читання та розуміння текстів іноземною мовою; написання наукових праць; підготовку й проведення презентацій і наукових виступів; а також здатність до вільного професійного спілкування з іноземними колегами.

У педагогічних дослідженнях окреслено основні вимоги до організації іншомовної освіти в системі підготовки майбутніх учителів у педагогічних університетах. Серед них: забезпечення гнучкості та варіативності змісту навчання іноземної мови; орієнтація на гуманізацію та гуманітаризацію освіти; активне впровадження інформаційних технологій; а також використання програмованих засобів навчання [5].

У зазначений період іншомовна підготовка майбутніх учителів на Поділлі здійснювалася в Вінницькому педагогічному інституті, її зміст і організація значною мірою визначалися загальнодержавними освітніми реформами, ідеологічними настановами радянської влади, а також матеріально-технічними й кадровими можливостями регіону. Водночас, попри уніфікацію освітньої політики, саме на рівні регіональної практики формувалися конкретні форми і методи навчання, які забезпечували підготовку вчителя іноземної мови.

Методи навчання іноземних мов у досліджуваній період еволюціонували під впливом як

педагогічних ідей, так і політичних чинників. На початку ХХ століття, зокрема у 1920-х роках, значного поширення набув прямий (натуральний) метод, який передбачав навчання мови через безпосереднє спілкування без опори на рідну мову. Цей метод орієнтувався на формування практичних мовленнєвих навичок і вважався прогресивним у порівнянні з граматико-перекладним підходом. Це пояснювалося кількома чинниками. По-перше, у освітніх закладах російської імперії, до складу якої довгий час входило Поділля, домінувало переважно заучування на механічному рівні, від якого виникла потреба відмовитися [2]. На цьому тлі прямий метод виглядав більш прогресивним, адже спирався на живе мовлення і передбачав вивчення мови як основного засобу комунікації. По-друге, саме прямий метод на той час орієнтувався на формування навичок спілкування. По-третє, вітчизняні педагоги не мали достатньо глибокого розуміння сутності інших методичних підходів [3]. Відповідно до цієї методичної орієнтації формувалася й навчальна література: спочатку з'являлися різноманітні тематичні довідники, словники та підручники-журнали, а наприкінці 1920-х років – і робочі книги.

Таким чином, зміст навчальних матеріалів різних типів, як і загальна методика викладання дисциплін у 1920-х роках, був неоднозначним і суперечливим. З одного боку, українська школа прагнула інтегруватися в європейський і світовий педагогічний простір, активно запозичуючи їхні прогресивні ідеї, з іншого – тоталітарна комуністична система обмежувала розвиток наукової думки та творчості педагогів, підпорядковуючи їх марксистсько-ленінській ідеології [3].

Зміст та методика викладання іноземних мов у 1930-х роках зазнали суттєвих змін, зокрема, утверджується свідомо-порівняльний метод, який базувався на усвідомленому засвоєнні мовних явищ через їх порівняння з рідною мовою. Цей метод передбачав ґрунтовне вивчення граматики, активне використання перекладу, а також систематичне виконання вправ. Водночас він був тісно пов'язаний із марксистсько-ленінською ідеологією, що відображалось у змісті навчальних матеріалів [5].

Ідеологічний вплив на іншомовну освіту проявлявся не лише у змісті навчання, а й у процесі підручникотворення. У 1930-х роках здійснювався жорсткий контроль за навчальною літературою: підручники, що не відповідали ідеологічним вимогам, вилучалися і знищувалися. Таким чином, навчання іноземних мов було підпорядковане не лише освітнім, а й політичним цілям.

У 30-ті роки створюються нові шкільні програми, стабільні підручники, навчальні посібники та інші методичні матеріали, в основі яких лежить свідомо-порівняльний метод. Розпочинається видання періодичного методичного журналу «Іноземні мови в школі». До найвідоміших науково-методичних праць того періоду можна віднести праці «Як потрібно вивчати іноземні мови», «До питання про двомовність», «Викладання іноземних мов у середній школі» (Л. Щерба); «Загальноосвітнє значення іноземної мови» (М. Сергєєвський); «Методика викладання іноземних мов» (Д. Ганшина); «Методика викладання англійської мови» (І. Грузинська); «Методика викладання французької мови» (А. Любарська); «Методика викладання німецької мови»

(Р. Гольдштейн і Р. Розенберг); «На допомогу вчителю іноземної мови середньої школи» (З. Цветкова) [3].

Зауважимо, що у 1930–1940-х роках іншомовна підготовка в освітніх закладах Поділля розвивалася в умовах складних соціально-політичних трансформацій, що суттєво впливали на зміст, форми та методи навчання. Цей період характеризувався становленням радянської освітньої системи, ідеологізацією навчального процесу, а також значними матеріальними труднощами, особливо у воєнні та повоєнні роки.

У 1930-х роках провідними формами організації навчального процесу в Вінницькому педагогічному інституті залишалися традиційні аудиторні заняття – лекції, семінари та практичні заняття. Лекційна форма забезпечувала системне викладення теоретичного матеріалу, тоді як семінари і практичні заняття сприяли його закріпленню. Проте домінування теоретичної складової часто призводило до недостатнього розвитку практичних мовленнєвих навичок [1]. Суттєвою особливістю форм іншомовної підготовки було домінування роботи з текстом. Вихованці виконували читання, переклад і аналіз текстів як основні види діяльності. Самостійна робота також зводилася переважно до опрацювання текстів і заучування лексики. Через обмеженість навчальних засобів широко використовувалися найпростіші наочні матеріали – граматичні таблиці, тематичні картинки. Технічні засоби навчання практично не застосовувалися [1]. Проте, у цей період важливе місце посідали також елементи комплексного навчання, що передбачали інтеграцію знань з різних дисциплін і орієнтацію на практичну діяльність [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр. 103, арк. 76].

Варто зазначити, що методи іншомовної підготовки цього періоду мали переважно традиційний, репродуктивний характер, зокрема, провідним був граматико-перекладний метод, який передбачав засвоєння граматичних правил і переклад текстів рідною мовою. Переклад розглядався не лише як засіб, а й як основна мета навчання. Окрім цього, важливе місце займали такі методи, як пояснювально-ілюстративний і демонстраційний. Лектор виступав основним джерелом знань, а навчальний процес мав односторонній характер. Вихованці здебільшого відтворювали готову інформацію, виконували переклад і граматичні вправи, заучували слова та тексти напам'ять, при цьому значна увага приділялася аналізу мовних явищ, що сприяло розвитку теоретичних знань, але не забезпечувало формування практичних мовленнєвих умінь. Характерною рисою методики було також недооцінювання усного мовлення. Навчальні програми орієнтувалися переважно на розвиток читання, письма та перекладу, тоді як говоріння й аудіювання залишалися на другорядних позиціях. Усне мовлення обмежувалося елементарними вправами і не мало системного характеру [4].

Суттєвий вплив на методи навчання мала ідеологізація освіти. Зміст навчальних матеріалів підпорядковувався політичним завданням, а тексти для читання часто мали пропагандистський характер. Це зумовлювало використання неавтентичних матеріалів, перекладених з російської мови, окрім того, відсутність належної матеріальної бази, ідеологічний тиск і недооцінювання комунікативного аспекту

навчання що знижувало ефективність навчання іноземної мови як засобу реального спілкування.

Попри це, свідомо-порівняльний метод залишався домінуючим до кінця 1950-х років. Однак його ефективність викликала сумніви, оскільки рівень володіння іноземними мовами випускників педагогічних освітніх закладів залишався недостатнім. Це спричинило пошук нових підходів до навчання [3].

Значних змін зазнала організація навчального процесу в 1940–1950-х роках. Після Другої світової війни система освіти опинилася в умовах гострого дефіциту педагогічних кадрів, що зумовило необхідність інтенсифікації підготовки вчителів. У зв'язку з цим зростає роль практичних форм навчання: педагогічної практики, мовних вправ, роботи з текстами, перекладу. Педагогічна практика, зокрема, у Вінницькому педагогічному інституті, стала обов'язковим компонентом підготовки, забезпечуючи безпосереднє залучення студентів до професійної діяльності [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр. 143, арк. 247]. Додатковими формами аудиторної роботи були факультативні заняття, які продовжували й поглиблювали основний курс. Вони мали добровільний характер і орієнтувалися переважно на професійні потреби студентів, зокрема на переклад спеціалізованих текстів. Поряд із цим застосовувалися індивідуальні консультації, спрямовані на подолання прогалин у знаннях, а також контрольні заняття (поточні та підсумкові), які забезпечували перевірку рівня сформованості мовних умінь і навичок. Суттєву роль відігравали позааудиторні форми навчання. Провідною серед них була самостійна робота студентів, що передбачала читання, переклад, реферування й анотування іноземних текстів. Вона організовувалася викладачем, але виконувалася поза аудиторією, сприяючи розвитку автономності навчання та професійної спрямованості підготовки [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр. 143, арк.187]. Саме ці форми дозволяли компенсувати обмеженість аудиторного часу та сприяли розвитку комунікативних умінь студентів. Вони також виконували важливу мотиваційну функцію, стимулюючи інтерес до вивчення іноземних мов.

Варто зазначити, що наприкінці 1950-х – на початку 1960-х років формується свідомо-практичний (або свідомо-активний) метод, який поєднував усвідомлене засвоєння мовного матеріалу з розвитком практичних мовленнєвих навичок. Основна увага приділялася формуванню умінь аудіювання, говоріння, читання та письма, що відповідало потребам суспільства у фахівцях, здатних до міжнародної комунікації. Закон СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.) визначив нові завдання радянської школи. У статті 5 зазначеного закону наголошувалось також на необхідності подальшого розвитку середніх загальноосвітніх трудових політехнічних шкіл з виробничим навчанням, у яких викладання низки предметів здійснювалось іноземною мовою [3]. Відповідно виникала ще більша потреба в учителях іноземної мови.

Важливу роль у розвитку іноземної підготовки відіграли нормативні документи, зокрема постанова Ради Міністрів СРСР 1961 року «Про поліпшення вивчення іноземних мов». Вона передбачала створення нових навчально-методичних комплексів, поділ класів на групи для вивчення мов, забезпечення шкіл

технічними засобами навчання, а також підвищення вимог до кваліфікації викладачів. Ці заходи сприяли підвищенню якості іноземної освіти. Даний період був пов'язаний з розробкою свідомо-практичного методу навчання іноземних мов, затверджувалися принципи навчання на усній основі, комунікативної спрямованості і індуктивного засвоєння граматики. На початку 60-х рр. було знижено віковий бар'єр щодо масового вивчення іноземних мов, що зумовило розповсюдження практичних методів вивчення іноземних мов [5].

Разом з тим, розвиток іноземної підготовки в освітніх закладах Поділля відбувався в складних умовах. Війна спричинила значні руйнування матеріально-технічної бази, а післявоєнний період характеризувався нестачею підручників, навчального обладнання та кваліфікованих викладачів. Незважаючи на це, освітні заклади регіону змогли забезпечити підготовку педагогічних кадрів, використовуючи наявні ресурси та активно впроваджуючи позааудиторні форми навчання [ДАВіО. Ф. Р-5050. Оп. 1. Спр. 290, арк. 43].

Зауважимо, що на Поділлі, у 1950–1960-х роках іноземна підготовка характеризувалася комплексним поєднанням різноманітних форм навчання (практичні заняття, факультативи, консультації, самостійна робота, практика) та поступовою зміною методичних підходів від теоретико-перекладних до практико-комунікативних. Це забезпечило підґрунтя для подальшого розвитку сучасної методики викладання іноземних мов.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, у 30–60-х роках ХХ століття форми і методи іноземної підготовки в освітніх закладах Поділля зазнали значної еволюції. Від переважання теоретичних і граматики-перекладних підходів у 1930-х роках відбувся поступовий перехід до практично орієнтованого навчання у 1960-х роках. Цей процес був зумовлений як внутрішніми потребами освітньої системи, так і зовнішніми чинниками – політичними, економічними та соціокультурними. Досвід іноземної підготовки майбутніх учителів у зазначений період свідчить про важливість поєднання теоретичної і практичної складових навчання, використання різноманітних форм організації освітнього процесу, а також необхідність адаптації методів навчання до конкретних історичних умов. Водночас обмеженість матеріальної бази, ідеологічний вплив і консерватизм освітньої системи стримували повноцінний розвиток ефективної іноземної підготовки. Ці висновки залишаються актуальними і для сучасної педагогічної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. ДАВіО – Державний архів Вінницької області.
2. Зузяк Т. П. Становлення й розвиток педагогічної освіти на Поділлі (кінець XVIII – початок ХХ ст.): монографія. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2017. 452 с.
3. Жосан О. Підручники і посібники для загальної середньої освіти у 1921 – 1991 роках. Монографія, Кропивницький, 2021. 346 с.
4. Місечко О. Є. Формування системи професійної підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах 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.

5. Оніщук І. І. Розвиток іншомовної освіти майбутніх вчителів гуманітарних спеціальностей у педагогічних університетах України (середина XX – початок XXI 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.

REFERENCE

1. DAViO – Derzhavnyy arkhiv Vinnyts'koji oblasti [State Archive of Vinnytsia Region].
2. 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)]: monograph. Vinnytsia: Nilan-LTD. 452 s. [in Ukrainian]
3. Zhosan, O. (2021). Pidruchnyky i posibnyky dla zahalnoi serednoi osvity u 1921–1991 rokakh [Textbooks and manuals for general secondary education in 1921–1991]: monograph. Kropyvnytskyi. 346 s. [in Ukrainian]
4. Mischeiko, O. Ye. (2011). Formuvannja systemy profesiinoi pidhotovky vchytelia inozemnoi movy u pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy (1900–1964) [Formation of the system of professional training of foreign language teachers in pedagogical institutions of Ukraine (1900–1964)]: Doctor's thesis. Zhytomyr Ivan Franko State University. Zhytomyr. 606 s. [in Ukrainian]

5. Onishchuk, I. I. (2019). Rozvytok inshomovnoi osvity maibutnikh vchyteliv humanitarnykh spetsialnostei u pedahohichnykh universytetakh Ukrainy (seredyna XX – pochatok XXI stolittia) [Development of foreign language education of future humanities teachers in pedagogical universities of Ukraine (mid-20th – early 21st century)]: PhD thesis. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University. Vinnytsia. 361 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЮСЬКОВ Олександр – аспірант 1-го року навчання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: форми та методи іншомовної підготовки в освітніх закладах поділля 30–60 pp. XX ст.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YUSKOV Oleksandr – First-Year Postgraduate Student Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: forms and methods of foreign language training in educational institutions of podillia 30–60s of the XX century.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 25.03.2026 р.

УДК 378.147:004:005.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-376-381

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ УПРАВЛІННЯ ТА АДМІНІСТРУВАННЯ ДО РОБОТИ З ІНФОРМАЦІЙНИМИ СИСТЕМАМИ УПРАВЛІННЯ БІЗНЕС-ПРОЦЕСАМИ

У статті обґрунтовано теоретичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами в умовах цифрової трансформації суспільства. Актуальність дослідження зумовлена зростанням ролі цифрових технологій у сфері управління та потребою у формуванні конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в цифровому бізнес-середовищі.

На основі аналізу сучасних наукових підходів професійну підготовку розглянуто як складне інтегративне утворення, що поєднує взаємопов'язані компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, інструментально-діяльнісний, комунікативний, рефлексивно-оцінний та особистісно-творчий. Розкрито зміст кожного з компонентів та визначено їхню роль у формуванні готовності здобувачів освіти до використання інформаційних систем у професійній діяльності.

У дослідженні систематизовано критерії та показники сформованості професійної підготовки, що дозволяють здійснювати комплексну оцінку рівня готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах цифровізації управлінських процесів. Обґрунтовано, що ефективність підготовки залежить від рівня розвитку цифрових компетентностей, практичних умінь застосування інформаційних систем, а також сформованості комунікативних, рефлексивних і творчих якостей особистості.

Результати дослідження підтверджують необхідність системного підходу до організації професійної підготовки, що передбачає інтеграцію теоретичної, практичної та особистісної складових. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з розробленням педагогічних умов, методик і діагностичного інструментарію формування визначених компонентів, а також упровадженням інноваційних освітніх технологій у процес підготовки фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, управлінська освіта, компетентнісний підхід, цифрова компетентність.

CHERNUKHA Yuri –

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

COMPONENTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN MANAGEMENT AND ADMINISTRATION FOR WORKING WITH BUSINESS PROCESS MANAGEMENT INFORMATION SYSTEMS

The article substantiates the theoretical foundations of professional training of future specialists in management and administration for working with business process management information systems in the context of the digital transformation of society. The relevance of the study is обусловлена the growing role of digital technologies in management and the need to train competitive professionals capable of operating effectively in a digital business environment.

Based on the analysis of contemporary scholarly approaches, professional training is conceptualized as a complex integrative construct that combines interrelated components: value-motivational, cognitive-operational, instrumental-activity, communicative, reflective-evaluative, and personal-creative. The content of each component is elucidated, and their role in shaping students' readiness to use information systems in professional activities is determined.

The study systematizes the criteria and indicators of the formation of professional training, enabling a comprehensive assessment of the level of readiness of future specialists to work under conditions of digitalization of managerial processes. It is substantiated that the effectiveness of training depends on the level of development of digital competencies, practical skills in applying information systems, as well as the formation of communicative, reflective, and creative personal qualities.

The findings confirm the necessity of a systemic approach to organizing professional training, which involves the integration of theoretical, practical, and personal components. Prospects for further research include the development of pedagogical conditions, methodologies, and diagnostic tools for forming the identified components, as well as the implementation of innovative educational technologies in the training of future specialists.

Key words: professional training, management education, competency-based approach, digital competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні умови цифрової трансформації економіки та активного впровадження інформаційних систем управління бізнес-процесами зумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможних фахівців галузі управління та адміністрування, здатних ефективно здійснювати професійну діяльність у цифровому середовищі. Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що професійна підготовка майбутніх фахівців у цій сфері розглядається як складне інтегративне утворення, яке охоплює низку взаємопов'язаних компонентів (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, інструментально-діяльнісний, комунікативний, рефлексивно-оцінний, особистісно-творчий), однак їх структурна організація, а також критерії, показники та рівні сформованості недостатньо систематизовані.

У зв'язку з цим виникає потреба в науковому обґрунтуванні структури професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами, визначенні її компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості як основи для підвищення ефективності освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами є предметом активного наукового осмислення в сучасному педагогічному, соціологічному та економічному дискурсі. У світовому науковому просторі представлено значну кількість досліджень, у яких здійснюється як теоретичне обґрунтування сутності такої підготовки, так і емпіричний аналіз ставлення здобувачів освіти до використання інформаційних систем, а також чинників, що впливають на ефективність її формування.

Аналіз дисертаційних і наукових праць свідчить про міждисциплінарний характер досліджуваної проблеми, що розглядається в межах філософських, соціологічних і педагогічних підходів. У наукових розвідках професійна підготовка до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами трактується як складне інтегративне утворення, яке включає взаємопов'язані компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, інструмен-

тально-діяльнісний, комунікативний, рефлексивно-оцінний та особистісно-творчий.

Значну увагу в наукових працях приділено обґрунтуванню змісту окремих компонентів професійної підготовки. Зокрема, дослідники підкреслюють важливість формування ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх фахівців як основи їх готовності до діяльності в умовах цифрової трансформації, розвитку когнітивно-операційних умінь, що забезпечують аналіз і оптимізацію бізнес-процесів, а також інструментально-діяльнісних навичок, пов'язаних із використанням сучасних інформаційних систем (ERP, CRM тощо).

У працях українських учених (І. Зязюн, О. Кузьмін, Л. Гринів та ін.) наголошується на значущості практичної складової підготовки управлінських кадрів, зокрема сформованості здатності до застосування цифрових інструментів у професійній діяльності. Окремий напрям досліджень становить вивчення комунікативної підготовки майбутніх фахівців, яка розглядається як важлива умова ефективної взаємодії в цифровому середовищі (Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко).

Водночас у наукових працях акцентується роль рефлексивно-оцінного компонента як чинника професійного саморозвитку (В. Сидоренко, Є. Климов), а також значення особистісно-творчого компонента, що забезпечує інноваційність і креативність управлінської діяльності.

Разом із тим аналіз наукових джерел засвідчує, що, попри значну кількість досліджень, недостатньо систематизованими залишаються питання комплексного визначення критеріїв і показників сформованості професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами. Це зумовлює необхідність подальшого наукового обґрунтування зазначеної проблеми.

Метою статті є обґрунтування компонентів, критеріїв і показників професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами.

Методи дослідження. Застосовано методи порівняння, узагальнення, синтезу та аналізу для вивчення сучасного стану підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Розгляд професійної підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування до використання інформаційних систем управління бізнес-процесами як складного особистісного утворення дає змогу виявити її специфіку через інтеграцію значущих складових, а саме: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного, інструментально-діяльнісного, комунікативного, рефлексивно-оцінного та особистісно-творчого компонентів.

У світовому педагогічному науковому просторі представлено значну кількість праць, у яких не тільки здійснюється ґрунтовна, часто статистично обґрунтована оцінка ставлення здобувачів освіти до професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами, але й аналізуються чинники, що впливають на таке ставлення.

Проведений теоретичний аналіз дисертаційних досліджень, присвячених структурі професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами, виконаних у межах філософських, соціологічних і педагогічних студій, дає підстави, з опорою на завдання суспільства сталого розвитку, окреслити структуру такої підготовки як систему взаємопов'язаних компонентів, що в сукупності формують цілісне утворення.

Ціннісно-мотиваційний компонент професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами передбачає наявність внутрішньої готовності та стійкої мотивації здобувача освіти до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації управлінських процесів, усвідомлення ролі сучасних інформаційних систем у підвищенні ефективності управління, а також прагнення до самореалізації, безперервного навчання й інноваційного мислення в сфері автоматизації бізнес-процесів.

До змісту цього компонента належать: ціннісні орієнтири здобувача освіти (відповідальність, інноваційність, результативність, дотримання норм цифрової етики); професійна мотивація щодо використання цифрових інструментів у сфері менеджменту; особиста зацікавленість у розвитку власних цифрових компетентностей; готовність долати труднощі, пов'язані з опануванням інформаційно-комунікаційних технологій.

Когнітивно-операційний компонент професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами охоплює систему знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, необхідних для ефективної роботи з інформацією, здійснення аналітичної діяльності, прийняття управлінських рішень та оптимізації бізнес-процесів із застосуванням цифрових інструментів.

Структурно цей компонент включає: когнітивну складову, тобто сформованість знань з управління, адміністрування та інформаційно-комунікаційних технологій у сфері бізнес-процесів; операційну складову, що відображає готовність і здатність застосовувати набуті знання в практичній діяльності за допомогою цифрових платформ, аналітичних інструментів і систем управління підприємствами (ERP, CRM тощо).

Когнітивно-операційний компонент розглядається як інтегративна характеристика, яка поєднує знання про структуру, функціонування й управління

бізнес-процесами, уміння аналізувати, моделювати й оптимізувати їх із використанням сучасних інформаційних систем, а також сформованість операційних навичок роботи з цифровими ресурсами [44; 50; 116].

Основними характеристиками цього компонента є: обізнаність щодо інформаційних систем управління бізнес-процесами (1С: Підприємство, SAP, Oracle, Microsoft Dynamics тощо); уміння проводити аналіз бізнес-середовища та ухвалювати рішення на основі цифрових даних; здатність застосовувати інформаційні системи для планування, контролю, моніторингу та оцінювання бізнес-процесів; володіння навичками роботи в цифровому середовищі (хмарні сервіси, електронний документообіг, системи управлінської аналітики тощо).

Інструментально-діяльнісний компонент професійної підготовки до роботи з інформаційно-комунікаційними системами управління бізнес-процесами охоплює систему знань, умінь, навичок, технологічних прийомів і практичних дій, що забезпечують результативне використання інструментів ІКТ у сфері управління.

Його можна визначити як інтегрований показник готовності здобувача освіти до практичного застосування інформаційних систем управління бізнес-процесами, що проявляється у здатності здійснювати аналіз, моделювання, планування, моніторинг та оптимізацію управлінських рішень за допомогою сучасних цифрових засобів.

До ключових складових інструментально-діяльнісного компонента належать: володіння інструментарієм інформаційно-комунікаційних систем (ERP, CRM системи тощо); сформовані навички практичного моделювання бізнес-процесів; уміння працювати з базами даних, електронними таблицями та аналітичними панелями; здатність здійснювати операційну діяльність у цифровому управлінському середовищі.

Українські науковці І. А. Зязюн, Г. М. Ковальчук, В. І. Лозова [1] підкреслюють, що інструментально-діяльнісний компонент передбачає сформованість реальної готовності до застосування професійних знань у практиці управління із використанням сучасних засобів.

У працях О. Є. Кузьміна та Л. С. Гриніва [2] акцентується важливість якісної практичної підготовки управлінських кадрів до роботи з автоматизованими системами управління як передумови професійної ефективності.

За визначенням Т. Ю. Кравченко [3], інструментально-діяльнісний компонент включає в себе здатність реалізовувати управлінські функції на основі використання ІКТ та цифрових платформ, що забезпечує професійну мобільність випускника.

Комунікативний компонент професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами розглядається як сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що забезпечують результативну взаємодію майбутніх фахівців у професійному середовищі, зокрема під час використання інформаційних систем управління бізнес-процесами.

Цей компонент проявляється у здатності вести ділове спілкування, працювати в команді, здійснювати переговори, презентувати управлінські рішення та адаптувати комунікативні стратегії до вимог цифрового середовища.

До його структурних елементів належать: володіння професійною термінологією в галузі управління та ІКТ; уміння вибудовувати професійну комунікацію в цифрових середовищах; здатність до міжособистісної взаємодії в умовах командної роботи; сформована культура ділового спілкування, у тому числі в електронному форматі (електронна пошта, месенджери, CRM-системи тощо).

На думку українських дослідників, В. Є. Глузман [4], комунікативна компетентність становить одну з ключових характеристик професіоналізму сучасного управлінця.

Отже, комунікативний компонент посідає провідне місце в системі професійної підготовки, оскільки забезпечує ефективну взаємодію в цифровому середовищі під час роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами.

Рефлексивно-оцінний компонент професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами охоплює здатність до самопізнання, самооцінювання, критичного аналізу власної професійної діяльності, готовність до корекції професійної поведінки, а також усвідомлення наслідків використання інформаційних систем у бізнес-середовищі.

Він забезпечує свідоме застосування знань, досвіду та цінностей у процесі управління бізнес-процесами із залученням інформаційних систем.

Рефлексивно-оцінний компонент розглядається як така складова професійної підготовки, що виявляється у здатності майбутніх фахівців до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності в галузі управління та адміністрування, об'єктивного оцінювання ефективності використання інформаційних систем під час прийняття управлінських рішень, а також у сформованості стратегій саморозвитку й професійного вдосконалення.

Професор В. К. Сидоренко [5] підкреслює, що рефлексивна діяльність є важливою умовою становлення професійної самосвідомості, яка сприяє більш усвідомленому використанню інформаційних технологій у сфері управління.

Є. О. Климов [6] акцентує, що рефлексія як здатність до самооцінювання, самоспостереження та самокорекції виступає ключовим чинником адаптації фахівця до змін середовища та появи нових цифрових інструментів.

Особистісно-творчий компонент професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами трактується як поєднання індивідуально-психологічних характеристик, здатності до креативного мислення, інноваційної діяльності та самореалізації в процесі використання ІКТ і систем управління бізнес-процесами в умовах цифрових змін.

До його змісту належать: здатність генерувати нові ідеї в нестандартних ситуаціях; гнучкість мислення та інтелектуальна ініціативність; мотивація до саморозвитку й самовираження у професійній сфері; інноваційна активність під час розв'язання управлінських завдань із використанням інформаційних систем; розвинені рефлексія та саморегуляція під час виконання творчих завдань в ІКТ-середовищі.

Більшість дослідників виокремлюють два провідні підходи до опису побудови професійної підготовки, що проявляється у здатності майбутніх фахівців до самоаналізу, критичного осмислення

власної управлінської діяльності, об'єктивного оцінювання ефективності використання інформаційних систем під час прийняття рішень та розроблення стратегій саморозвитку й професійного вдосконалення, – поелементний і блоковий.

Оцінювання рівня сформованості професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами здійснюється на основі визначених критеріїв і відповідних їм показників.

У межах структури професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами виокремлено такі критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, інструментально-діяльнісний, комунікативний, рефлексивно-оцінний та особистісно-творчий; показники розглядаються як ступінь прояву цих критеріїв, за яким можна судити про рівень їх сформованості.

Ціннісно-мотиваційний критерій професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами відображає ступінь сформованості усвідомлених професійних цінностей, мотивації до саморозвитку й стійкого інтересу до використання інформаційних технологій в управлінні, що визначає готовність і прагнення діяти результативно в умовах цифрової трансформації бізнес-середовища.

До його змісту належать: позитивне ставлення до професійної діяльності в умовах цифровізації; внутрішня мотивація до опанування сучасних інформаційних систем; орієнтація на безперервне професійне самовдосконалення; усвідомлення важливості цифрових інструментів для забезпечення ефективності управління бізнес-процесами.

Українські дослідники підкреслюють, що ціннісно-мотиваційний критерій посідає провідне місце в структурі професійної підготовки, оскільки саме він задає глибинні орієнтири професійної поведінки фахівця (Н. М. Бідюк, Л. С. Бондар, Г. В. Сидоренко) [7; 8; 9].

Таким чином, ціннісно-мотиваційний критерій характеризує ступінь інтеграції цифрових технологій у систему професійних пріоритетів майбутнього фахівця з управління та адміністрування й готовність діяти, спираючись на усвідомлену потребу в ефективному використанні інформаційних систем управління бізнес-процесами.

Когнітивно-операційний критерій професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами відображає рівень оволодіння знаннями, уміннями, навичками та способами мислення, необхідними для розуміння, аналізу, моделювання й результативного застосування інформаційних систем в управлінні бізнес-процесами підприємства.

До його складових належать: когнітивний компонент, який відображає обсяг і глибину теоретичних знань щодо принципів функціонування інформаційних систем, цифрових технологій, структури та логіки бізнес-процесів; операційний компонент, що включає уміння й навички практичного використання інформаційних систем, алгоритмів прийняття управлінських рішень, програмних продуктів (зокрема ERP-систем), а також інтерпретації цифрової інформації.

Інструментально-діяльнісний критерій професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами пов'язаний із

здатністю майбутніх фахівців ефективно застосовувати інструменти інформаційних систем для виконання професійних завдань, ухвалення управлінських рішень, аналізу та оптимізації бізнес-процесів, а також організації контролю за їх реалізацією з опорою на сучасні цифрові технології.

Його зміст включає: сформованість практичних умінь і навичок роботи з програмними продуктами управління бізнес-процесами (ERP, CRM системи тощо); здатність до моделювання й автоматизації процесів у відповідному програмному середовищі; використання цифрових інструментів для збирання, оброблення й аналізу даних; уміння інтегрувати інформаційні системи в реальну управлінську практику підприємства.

Комунікативний критерій професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами характеризує спроможність майбутніх фахівців здійснювати результативне професійне спілкування в інформаційному середовищі, взаємодіяти з користувачами, замовниками та членами команди, а також використовувати засоби цифрової комунікації для підтримки бізнес-процесів.

Він передбачає володіння такими вміннями: здійснювати комунікацію в межах бізнес-процесів за допомогою інформаційних систем (електронна пошта, CRM, ERP тощо); оформлювати звітну й ділову документацію в цифровому просторі; ефективно взаємодіяти з користувачами інформаційних систем управління бізнес-процесами (ІСУБП); дотримуватися норм професійної етики в інформаційно-комунікаційному середовищі.

Н. В. Морзе та Л. І. Варченко-Троценко обґрунтовують, що формування комунікативної підготовки майбутніх управлінців має відбуватися на основі інтеграції цифрових технологій у професійну взаємодію [10].

Закон України «Про освіту» (2017) визначає комунікативну компетентність як здатність особи застосовувати засоби комунікації для здійснення професійної діяльності в цифровому середовищі.

У цьому контексті комунікативний критерій професійної підготовки до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами можна визначити як сукупність здібностей, що забезпечують ефективну професійну взаємодію в цифровому просторі на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки управлінських функцій, обміну інформацією, ухвалення рішень і документування управлінських процесів.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. У результаті проведеного теоретичного аналізу з'ясовано, що професійна підготовка майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами є складним інтегративним утворенням, що поєднує ціннісні, когнітивні, діяльнісні та особистісні складові.

Узагальнення наукових підходів дало змогу обґрунтувати структуру професійної підготовки як систему взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційного, когнітивно-операційного, інструментально-діяльнісного, комунікативного, рефлексивно-оцінного та особистісно-творчого, кожен із яких виконує специфічні функції у формуванні готовності

майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації управління.

Визначено, що ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від рівня сформованості цифрових компетентностей, здатності до практичного застосування інформаційних систем управління бізнес-процесами, а також розвитку комунікативних, рефлексивних і творчих якостей особистості.

Обґрунтовано критерії та показники сформованості професійної підготовки, які дозволяють здійснювати оцінювання її результативності за відповідними компонентами. Доведено, що їх використання забезпечує можливість комплексної діагностики рівня готовності майбутніх фахівців до роботи в умовах цифрового бізнес-середовища.

Професійна підготовка майбутніх фахівців є складною системою, що потребує інтеграції цифрових компетентностей і розвитку особистісних якостей.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність системного підходу до організації професійної підготовки, що передбачає інтеграцію теоретичної, практичної та особистісної складових у процесі формування готовності до використання інформаційних систем управління бізнес-процесами.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні педагогічних умов і методик формування визначених компонентів професійної підготовки, обґрунтуванні рівнів їх сформованості, створенні діагностичного інструментарію для оцінювання результатів підготовки, а також у впровадженні інноваційних освітніх технологій (зокрема цифрових платформ, симуляцій і дуального навчання) у процес підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зязюн І. А., Лозова В. І., Ковальчук Г. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Либідь, 2017. 368 с.
2. Кузьмін О. Є., Гринів Л. С. Інформаційні системи в менеджменті: навч. посіб. Львів: Львівська політехніка, 2020. 240 с.
3. Кравченко Т. Ю. Формування професійної підготовки майбутніх фахівців з менеджменту у процесі вивчення інформаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету*. 2021. № 3 (107). С. 112–118.
4. Глузман В. Є. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців з менеджменту: монографія. Київ: КНЕУ, 2020. 218 с.
5. Сидоренко В. К. Професійна компетентність майбутніх фахівців: сутність та структура. Київ: Наук. світ, 2017. 180 с.
6. Климов Є. О. Формування рефлексивної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. № 6. С. 45–49.
7. Бідюк Н. М. Інформаційно-комунікаційні технології в управлінні навчальним процесом: монографія. Київ: Міленіум, 2012. 292 с.
8. Бондар Л. С. Теоретико-методичні основи формування професійної підготовки майбутніх фахівців з управління. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 368 с.
9. Сидоренко Г. В. Формування управлінської підготовки у фахівців з адміністративного менеджменту: монографія. Харків: ХНАУ, 2018. 214 с.
10. Морзе Н. В., Варченко-Троценко Л. І. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Київ: Університет «Україна», 2021. 220 с.

REFERENCE

1. Zyazyun, I. A., Lozova, V. I., & Kovalchuk, H. M. (2017). Pedagogika [Pedagogy]: tutorial. Kyiv: Lybid. 368 s. [in Ukrainian]
2. Kuzmin, O. Ye., & Hryniv, L. S. (2020). Informatsiini systemy v menedzhmenty [Information systems in management]: tutorial. Lviv: Lviv Polytechnic. 240 s. [in Ukrainian]
3. Kravchenko, T. Yu. (2021). Formuvannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z menedzhmentu u protsesi vyvchennia informatsiinykh tekhnolohii [Formation of professional training of future management specialists in the process of studying information technologies]. Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu [Bulletin of Zhytomir State University]. 3 (107). S. 112–118. [in Ukrainian]
4. Hluzman, V. Ye. (2020). Formuvannia profesiinoi komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv z menedzhmentu [Formation of professional communicative competence of future management specialists]: monograph. Kyiv: KNEU. 218 s. [in Ukrainian]
5. Sydorenko, V. K. (2017). Profesiina kompetentnist maibutnikh fakhivtsiv: sutnist ta struktura [Professional competence of future specialists: essence and structure]: monograph. Kyiv: Naukovyi svit. 180 s. [in Ukrainian]
6. Klymov, Ye. O. (2020). Formuvannia refleksivnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Formation of reflective training of future specialists]. Visnyk pislidyplomnoi osvity [Bulletin of Postgraduate Education]. №6. S. 45–49. [in Ukrainian]
7. Bidiuk, N. M. (2012). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v upravlinni navchalnym protsesom [Information and communication technologies in educational process management]: monograph. Kyiv: Milenium. 292 s. [in Ukrainian]
8. Bondar, L. S. (2015). Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z upravlinnia [Theoretical and methodological foundations of

professional training of future management specialists]: monograph. Kyiv: NPU named after M. P. Drahomanov. 368 s. [in Ukrainian]

9. Sydorenko, H. V. (2018). Formuvannia upravlinskoï pidhotovky u fakhivtsiv z administrativnoho menedzhmentu [Formation of managerial training of specialists in administrative management]: monograph. Kharkiv: KhNAU. 214 s. [in Ukrainian]

10. Morze, N. V., & Varchenko-Trotsenko, L. I. (2021). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii v osviti [Information and communication technologies in education]: monograph. Kyiv: University "Ukraine". 220 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРНУХА Юрій – аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: компоненти професійної підготовки майбутніх фахівців галузі управління та адміністрування до роботи з інформаційними системами управління бізнес-процесами.

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: components of professional training of future specialists in management and administration for working with business process management information systems.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.03.2026 р.

УДК [378.147:37.011.3-051:7]:75.02

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-381-385

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КРАСІЮК Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри образотворчого мистецтва
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6718-739X>
e-mail: polina2001irina@gmail.com

КАРПОВА Вікторія –

доктор філософії (Ph D) з освітніх педагогічних наук,
старший викладач кафедри образотворчого мистецтва
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8383-2723>
e-mail: karpova.vk.k@gmail.com

УДРІС Ірина –

кандидат мистецтвознавства,
доцент, професор кафедри образотворчого мистецтва
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-1566>
e-mail: sudris@i.ua

ІНТЕГРАЦІЯ ІСТОРІЇ МИСТЕЦТВА, РИСУНКА, ЖИВОПИСУ ТА КОМПОЗИЦІЇ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ПЛЕНЕРНОЇ ПРАКТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МИСТЕЦТВА

У статті досліджено інтегративний потенціал навчальної практики «Пленер» як унікального освітнього середовища, що забезпечує органічний синтез теоретичних знань і практичних умінь із нормативних дисциплін художнього циклу – рисунка, живопису, композиції та історії мистецтва. Актуальність дослідження зумовлена потребою підвищення якості фахової підготовки майбутніх учителів за предметною спеціальністю мистецтво, образотворче мистецтво, формування цілісної професійної компетентності, здатності до міждисциплінарної інтеграції знань та реалізації компетентнісного підходу в умовах сучасного освітнього процесу. Метою статті є обґрунтування педагогічних умов і методичних підходів, які забезпечують ефективну інтеграцію зазначених освітніх компонентів та сприяють розвитку художньо-образного мислення, візуальної культури, естетичної чутливості та професійної компетентності студентів. Методологічну основу дослідження становлять системний, компетентнісний та інтегративний підходи, що дозволяють розглядати пленер як цілісну систему навчальної підготовки та

науково-дослідницьку платформу для реалізації освітніх завдань різного рівня складності. Установлено, що навчальна плерерна практика створює сприятливий простір для одночасного застосування академічних навичок рисунка і живопису, втілення знань про закономірності композиції, актуалізації мистецтвознавчого контексту, здобутого в курсі історії мистецтва, а також стимулює самостійне творчо-образне мислення, спостережливість, аналітичні здібності і здатність до самостійного проектування художніх композицій. Визначено систему інтегративних завдань, що формують креативність, професійну ініціативу і готовність до реалізації творчих завдань у професійній діяльності майбутнього вчителя мистецтва. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення навчальних програм, організації плерерних практик і підвищення ефективності викладання освітніх компонентів фахового блоку у закладах вищої освіти, а також для формування у студентів здатності до самостійної професійної діяльності в галузі мистецької освіти.

Ключові слова: плерерна практика, інтеграція дисциплін, рисунок, живопис, композиція, історія мистецтва, образотворче мистецтво, фахова підготовка, виразні засоби, художньо-образне мислення.

KRASIUK Iryna –

Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor Department of Fine Arts

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6718-739X>

e-mail: polina2001irina@gmail.com

KARPOVA Viktoriia –

Doctor of Philosophy (PhD) in Educational Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Fine Arts

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8383-2723>

e-mail: karpova.vk.k@gmail.com

UDRIS Iryna –

Candidate of Art History (PhD in Art Studies),

Associate Professor, Professor, Department of Fine Arts

Kyryvi Rih State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7205-1566>

e-mail: sudris@i.ua

INTEGRATION OF ART HISTORY, DRAWING, PAINTING, AND COMPOSITION IN PLEIN AIR EDUCATIONAL PRACTICE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE ART TEACHERS

This article explores the integrative potential of the "Plein Air" educational practice as a unique learning environment that facilitates the synthesis of theoretical knowledge and practical skills across core artistic disciplines, including drawing, painting, composition, and art history. The study's relevance lies in the need to enhance the professional training of future art teachers by developing comprehensive competence, fostering interdisciplinary knowledge integration, and implementing a competency-based approach in contemporary education. The article aims to substantiate pedagogical conditions and methodological strategies that enable effective integration of these components, supporting the development of artistic-imaginative thinking, visual culture, aesthetic sensitivity, and professional competence. The research is grounded in systemic, competency-based, and integrative approaches, which allow viewing plein air practice as a holistic system of professional preparation and a platform for complex educational tasks. The study demonstrates that plein air practice provides a productive space for simultaneously applying drawing and painting skills, implementing compositional principles, and activating the art-historical context acquired in coursework. It also stimulates independent creative thinking, observation, analytical abilities, and the design of original artistic compositions. Identified integrative tasks foster creativity, professional initiative, and readiness for creative assignments in the professional activities of future art teachers. The results can inform curriculum development, organization of plein air practices, and enhance the effectiveness of teaching professional training components in higher education, while supporting students' capacity for independent professional work in art education.

Key words: plein air practice, interdisciplinary integration, drawing, painting, composition, art history, fine arts education, teacher training, visual expression, artistic thinking.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка майбутніх учителів предметної спеціальності мистецтво, образотворче мистецтво в системі вимог закладах вищої освіти передбачає формування не лише технічних умінь, а й цілісного художньо-образного мислення, здатності до творчої самореалізації та усвідомленого застосування виразних засобів мистецтва. Водночас усталена практика викладання фахових дисциплін часто характеризується певною відокремленістю між навчальними курсами: рисунок, живопис, композиція та історія мистецтва вивчаються переважно ізольовано, без належного акцентування на міжпредметних зв'язках [8; 13].

Навчальна практика «Плерер» є тим унікальним освітнім середовищем, де студент вимушений інтегрувати знання та навички з усіх суміжних дисциплін одночасно. Саме в умовах роботи з натури, на відкритому повітрі, відбувається природне поєднання

академічних умінь рисунка і живопису, свідоме застосування законів композиції та актуалізація мистецтвознавчих знань із курсу історії мистецтва [6; 12]. Відтак дослідження інтегративного потенціалу плерерної практики набуває пріоритетного педагогічного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інтеграції мистецьких дисциплін у контексті вищої педагогічної освіти знайшла відображення у працях Л. Масол, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової, які обґрунтовують поліхудожній підхід до підготовки вчителя мистецтва як такий, що забезпечує формування цілісного художнього світогляду особистості [5; 10; 13]. Зокрема, О. Щолокова наголошує, що інтеграція мистецьких дисциплін сприяє глибшому розумінню природи художнього образу та розширює творчі можливості студентів [13].

Методичні аспекти плерерної практики розглядаються в дослідженнях В. Прокопенка, А. Чарнець-

кого, які акцентують на ролі пленеру як середовища для формування живописного бачення та вдосконалення навичок роботи з натурою [9; 12]. Водночас питання інтеграції пленерної практики з курсом історії мистецтва залишається недостатньо дослідженим у вітчизняній педагогічній науці.

Зарубіжний досвід (Р. Арнхейм, Б. Едвардс) свідчить про ефективність контекстуального навчання образотворчому мистецтву, за якого теоретичні знання з мистецтвознавства безпосередньо пов'язуються з практичною художньою діяльністю [1; 14]. У зв'язку з цим, необхідною є розробка інтегративної моделі навчання в умовах пленерної практики, яка б органічно поєднувала всі зазначені освітні компоненти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що ґрунтовних досліджень у галузі мистецько-педагогічної освіти, питання інтеграції історії мистецтва, рисунку, живопису та композиції в умовах навчальної пленерної практики залишається недостатньо розробленим у вітчизняній педагогічній науці. Більшість наявних праць розглядає зазначені дисципліни відокремлено, без урахування їх методичної єдності та взаємозумовленості в контексті пленерного навчання [7; 11].

Потребують подальшого наукового осмислення та ґрунтовного дослідження питання цілісної організації пленерної практики як інтегрованого освітнього середовища, що одночасно забезпечує формування художньо-практичних умінь і розширення мистецтвознавчої компетентності студентів. Недостатньо обґрунтованими є педагогічні умови, за яких безпосереднє спостереження природи в природному середовищі стає дієвим засобом осмислення закономірностей образотворчого мистецтва в їх історичному та теоретичному вимірі [2; 4].

Потребують подальшого вивчення методичні механізми взаємозв'язку між набутиим пленерним досвідом і засвоєнням теоретико-мистецтвознавчого матеріалу, а також можливості використання пленерних спостережень для формування в майбутніх учителів мистецтва здатності до аналізу художніх явищ крізь призму живописної, графічної та композиційної практики. Окремої уваги потребує розроблення методичного інструментарію, адаптованого до специфіки пленерних умов і спрямованого на підготовку студентів до викладання образотворчого мистецтва в загальноосвітній школі [5; 18].

Таким чином, одним із провідних напрямів дослідження постає комплексний аналіз теоретичних і методичних засад інтеграції історії мистецтва, рисунку, живопису та композиції в умовах навчальної пленерної практики у процесі фахової підготовки майбутніх учителів мистецтва, що й визначило напрям цього дослідження.

Мета статті – дослідити педагогічні умови та механізми інтеграції нормативних дисциплін художнього циклу (рисунок, живопис, композиція) та курсу «Історія мистецтва» в процесі навчальної пленерної практики; обґрунтувати систему інтегративних завдань, спрямованих на розвиток фахової компетентності майбутніх учителів художньо-естетичного спрямування, предметної спеціальності мистецтво, образотворче мистецтво.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній компонент «Історія мистецтва» є не лише теоретичною дисципліною загальнокультурного ха-

рактеру, але й потужним ресурсом для формування художнього смаку, розуміння закономірностей розвитку образотворчих форм та виразних засобів [16]. Особливе місце в цьому контексті займає вивчення пленерного живопису як художнього явища, пов'язаного з реформами в мистецтві другої половини XIX – початку XX ст.

Барбізонська школа (Ш.-Ф. Добіньї, Ж.-Б. Каміль Коро, Т. Руссо) стала першим систематичним досвідом роботи художників на відкритому повітрі, утвердивши пейзаж як самостійний жанр, що потребує безпосереднього спостереження за природою [15]. Імпресіонізм (К. Моне, О. Ренуар, К. Піссарро, А. Сіслей) вивів пленерний живопис на рівень концептуальної системи, де миттєвість природного освітлення, вібрація кольору та динаміка форми стають головними живописними завданнями [2]. Постімпресіонізм (В. ван Гог, П. Гоген, П. Сезанн) збагатив пленерну традицію пошуком конструктивної основи форми та індивідуальної художньої мови [15].

Для студентів, які виходять на пленерну практику, знання цього матеріалу є не абстрактним культурним надбанням, а дієвим інструментом художнього аналізу та творчої рефлексії [11]. Аналізуючи етюд Клода Моне, студент не лише споглядає живописну техніку, але й отримує модель вирішення тих самих завдань, з якими він зіштовхується, виходячи на пленер: як передати мінливість освітлення, як обрати точку зору, як побудувати живописно-просторовий образ пейзажу [1; 3].

Синтез нормативних дисциплін в умовах пленеру. Рисунок є фундаментальною пропедевтичною дисципліною, що формує вміння точно спостерігати та відтворювати форму, пропорції, тональні відношення [4]. В умовах пленеру рисункова підготовка реалізується насамперед у побудові просторової структури пейзажу: лінійна перспектива архітектурних мотивів, повітряна перспектива планів, конструктивний аналіз природних форм – дерев, скель, водних поверхонь. Студент переконується в тому, що без міцної рисункової основи живопис набуває хаотичного характеру і втрачає образну переконливість [6].

Живопис у пленерних умовах ставить перед студентом специфічні колористичні завдання, принципово відмінні від роботи в майстерні: природне освітлення є надзвичайно мінливим; кольорові відношення в природі значно складніші за академічні постановки; рефлексії, відблиски, тіні у відкритому повітрі мають яскраво виражений кольоровий характер [2; 4]. Опанування кольору як виразного засобу в умовах пленеру передбачає практичне застосування законів кольорознавства, набутих на заняттях із живопису.

Композиція виступає інтегруючою дисципліною, що поєднує всі інші. Саме виконання пленерного етюду вимагає від студента прийняття самостійних композиційних рішень: вибір мотиву та точки зору, визначення формату і пропорцій, виявлення композиційного центру, організація ритму, рівноваги, простору [3; 7]. Якщо в майстерні постановка вже частково «вирішена» за студента, то на пленері він стикається з нескінченним різноманіттям природного середовища і повинен самостійно здійснити його художній відбір та упорядкування – тобто виконати повноцінну композиційну роботу [9; 12].

Система інтегративних завдань пленерної практики. З метою реалізації інтегративного підходу пропонується система завдань, що органічно поєднують усі чотири освітні компоненти:

1. «Пленер крізь призму імпресіонізму» – виконання серії етюдів з натури в колористичній манері, близькій до живописної системи імпресіоністів. Завдання передбачає попередній аналіз студентом конкретних творів майстрів пленеру (Клод Моне, Каміль Піссарро) та самостійну рефлексію щодо застосованих колористичних прийомів у власній роботі [2; 11].

2. «Композиція пейзажу: від спостереження до образу» – виконання попередніх композиційних начерків (ескізів) з обґрунтуванням обраного формату, кольорового стану, ритмічної організації. Це завдання безпосередньо актуалізує знання із курсу «Композиція» і одночасно розвиває вміння аналізувати природне середовище як художній матеріал [3; 7].

3. «Тональний рисунок та живописний етюд одного мотиву» – паралельне виконання тонального рисунка (графітним олівцем, тушшю) та живописного етюд одного й того самого пейзажного мотиву. Мета – наочна демонстрація взаємодоповнювального характеру рисункових і живописних засобів виразності [4; 6].

4. «Мистецтвознавчий аналіз власного пленерного етюд» – написання короткого аналітичного есе, в якому студент розглядає власну завершену пленерну роботу в контексті відповідного художнього напрямку (імпресіонізм, постімпресіонізм, реалізм), описує використані виразні засоби та їх зв'язок із творчими пошуками обраного художника [13; 16].

5. «Тематична пленерна серія» – виконання циклу пов'язаних між собою пленерних робіт (3–5 етюдів), об'єднаних єдиним колористичним або образно-тематичним задумом. Це завдання спрямоване на розвиток комплексного композиційного мислення та вміння свідомо використовувати виразні засоби для досягнення цілісного художнього результату [5; 17].

Запропонована система завдань уможливує не лише формування практичних навичок роботи на пленері, але й розвиток здатності студентів до усвідомленого використання мистецтвознавчих знань у власній творчій діяльності. Запропонований підхід дозволяє інтегрувати теоретичні знання й практичні вміння в системі фахової підготовки майбутнього вчителя художньо-естетичного спрямування, предметної спеціальності мистецтво, образотворче мистецтво [10; 18].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже Проведене дослідження засвідчує, що навчальна пленерна практика є ефективним інтегративним середовищем, яке дозволяє органічно поєднати здобутки нормативних дисциплін циклу фахової підготовки – рисунка, живопису, композиції – з теоретичним підґрунтям, сформованим у курсі «Історія мистецтва». Пленер виступає не як ізолюваний навчальний захід, а як комплексна форма фахової підготовки, де студент одночасно застосовує та інтегрує знання і вміння з усіх суміжних освітніх компонентів [1; 8; 12].

Запропонована система інтегративних завдань сприяє формуванню в майбутніх учителів художньо-естетичного спрямування, предметної спеціальності мистецтво, образотворче мистецтво цілісного художньо-образного мислення, здатності до свідомого

вибору та застосування виразних засобів, а також умінь мистецтвознавчої рефлексії власної творчої практики [5; 11; 13]. Такий підхід відповідає сучасним вимогам компетентісно орієнтованої мистецької освіти та сприяє підготовці вчителя, здатного до інтегративного та системного викладання образотворчого мистецтва у умовах загальної середньої освіти [17; 18].

Важливим напрямом подальших наукових пошуків є: розробка діагностичного інструментарію, який уможливить кількісний і якісний аналіз рівня сформованості інтегративних знань, умінь і навичок студентів за результатами пленерної практики; вивчення можливостей цифрового пленеру та музейної педагогіки як доповнення до традиційної пленерної практики; дослідження інтеграції пленерної підготовки зі спеціалізацією у творчих майстернях (живопису, графіки, декоративно-прикладного мистецтва).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Арнхейм Р. Мистецтво і візуальне сприйняття. Київ : Юніверс, 2012. 392 с.
2. Волков М. М. Колір у живопису. Київ : Мистецтво, 1985. 216 с.
3. Гнатюк Л. В. Методика викладання образотворчого мистецтва у вищій школі. Львів : ЛНУ ім. І. Франка, 2016. 280 с.
4. Кириченко М. А. Основи образотворчої грамоти. Київ : Вища школа, 2002. 190 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі. Харків : Веста, 2006. 256 с.
6. Мільчин В. П. Пленерний живопис: методичні рекомендації. Одеса : ОДПУ, 2018. 112 с.
7. Орловський Б. М. Роль пленерної практики у формуванні живописного бачення студентів. *Мистецька освіта*. 2019. № 3. С. 45–52.
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
9. Прокопенко В. І. Пленер як засіб розвитку творчих здібностей майбутніх художників. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 4. С. 78–84.
10. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
11. Серова В. О. Інтеграція художніх дисциплін у підготовці вчителів образотворчого мистецтва. *Науковий вісник НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2020. Вип. 14. С. 122–130.
12. Чарнецький А. Б. Методика навчального пленеру. Київ : Педагогічна думка, 2015. 148 с.
13. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1996. 172 с.
14. Edwards B. Drawing on the Right Side of the Brain. New York : Penguin Books, 2012. 320 p.
15. Gage J. Color and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction. London : Thames and Hudson, 1999. 335 p.
16. Gombrich E. H. The Story of Art. London : Phaidon, 2006. 688 p.
17. Мистецька освіта в Україні: реалії та перспективи : колективна монографія / за ред. Л. Масол. Київ : Педагогічна думка, 2021. 320 с.
18. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Київ : МОН України, 2016. 40 с.

REFERENCES

1. Arnheim, R. (2012). *Mystetstvo i vizualne spryiniattia* [Art and Visual Perception]. Kyiv: Yunivers. [in Ukrainian]
2. Volkov, M. M. (1985). *Kolir u zhyvopysu* [Color in Painting]. Kyiv: Mystetstvo. [in Ukrainian]

3. Hnatiuk, L. V. (2016). Metodyka vykladannia obrazotvorchoho mystetstva u vyshchii shkoli [Methods of Teaching Fine Arts in Higher Education]. Lviv: LNU im. I. Franka. [in Ukrainian]
4. Kyrychenko, M. A. (2002). Osnovy obrazotvorchoi hrymoty [Fundamentals of Fine Arts Literacy]. Kyiv: Vyshcha shkola. [in Ukrainian]
5. Masol, L. M. (2006). Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli [Methods of Teaching Arts in Primary School]. Kharkiv: Vesta. [in Ukrainian]
6. Milchyn, V. P. (2018). Plenernyi zhyvopys: metodychni rekomendatsii [Plein Air Painting: Methodical Recommendations]. Odesa: ODP. [in Ukrainian]
7. Orlovskyi, B. M. (2019). Rol plenernoi praktyky u formuvanni zhyvopysnoho bachennia studentiv [The Role of Plein Air Practice in Forming Students' Artistic Vision]. Mystetska osvita. №3. pp. 45–52. [in Ukrainian]
8. Padalka, H. M. (2008). Pedahohika mystetstva [Pedagogy of Art]. Kyiv: Osvita Ukrainy. [in Ukrainian]
9. Prokopenko, V. I. (2017). Plener yak zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei maibutnix khudozhnykiv [Plein Air as a Means of Developing Creative Abilities of Future Artists]. Pedahohika i psykhohihiia. №4. pp. 78–84. [in Ukrainian]
10. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: General and Artistic]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan. [in Ukrainian]
11. Sierova, V. O. (2020). Intehratsiia khudozhnykh dysyplin u pidhotovtsi vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva [Integration of Artistic Disciplines in the Training of Fine Arts Teachers]. Naukovyi visnyk NPU im. M. P. Drahomanova. №14. pp. 122–130. [in Ukrainian]
12. Charnetskyi, A. B. (2015). Metodyka navchalnoho pleneru [Methods of Educational Plein Air]. Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
13. Shchokolova, O. P. (1996). Osnovy profesiinoi khudozhno-estetychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Fundamentals of Professional Artistic and Aesthetic Training of Future Teachers]. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova. [in Ukrainian]
14. Edwards, B. (2012). Drawing on the Right Side of the Brain. New York: Penguin Books. [in English]
15. Gage, J. (1999). Color and Culture: Practice and Meaning from Antiquity to Abstraction. London: Thames and Hudson. [in English]
16. Gombrich, E. H. (2006). The Story of Art. London: Phaidon. [in English]
17. Masol, L. (Ed.). (2021). Mystetska osvita v Ukraini: realii ta perspektyvy [Art Education in Ukraine: Realities and Prospects]. (Collective monograph). Kyiv: Pedahohichna dumka. [in Ukrainian]
18. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary Education Reform]. (2016). Kyiv: MON Ukrainy. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КРАСЮК Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри образотворчого мистецтва Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика викладання образотворчого мистецтва (педагогічні технології, теоретико-методологічні засади), пленерна практика як засіб фахової підготовки майбутніх учителів (інтеграція академічних умінь, розвиток художнього сприйняття), інтегративний підхід у мистецькій освіті (міждисциплінарні зв'язки, синтез

художніх дисциплін), удосконалення художньо-образного мислення здобувачів вищої освіти (формування творчих здібностей, візуальної культури та фахової компетентності).

КАРПОВА Вікторія – доктор філософії (Ph D) з освітніх педагогічних наук, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: інноваційні технології навчання образотворчого мистецтва; компетентнісний підхід у мистецькій педагогіці, формування візуальної культури в майбутніх учителів, дистанційне навчання художніх дисциплін (методичні аспекти, цифрові інструменти, практична реалізація).

УДРІС Ірина – кандидат мистецтвознавства, доцент, професор кафедри образотворчого мистецтва Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: історія мистецтва (теорія, методологія та основні етапи розвитку), мистецтвознавчий аналіз творів живопису та графіки (стилістичні, іконографічні та композиційні аспекти), синтез мистецтв у контексті європейської художньої культури (міждисциплінарні взаємодії та культурний діалог), інтеграція мистецтвознавчих дисциплін у фахову підготовку художників-педагогів (теоретичні засади, методичні підходи та практична реалізація).

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KRASIUK Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD in Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of Department of Fine Arts, Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: methods of teaching fine arts (pedagogical technologies, theoretical and methodological foundations), plein air practice as a means of professional training of future teachers (integration of academic skills, development of artistic perception), integrative approach in art education (interdisciplinary connections, synthesis of artistic disciplines), enhancement of artistic and imaginative thinking of higher education students (formation of creative abilities, visual culture, and professional competence).

KARPOVA Viktoriia – Doctor of Philosophy (PhD) in Educational Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Fine Arts, Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: innovative technologies of teaching fine arts; competence-based approach in art pedagogy, formation of visual culture in future teachers, distance learning of artistic disciplines (methodological aspects, digital tools, practical implementation).

UDRIS Iryna – Candidate of Art History (PhD in Art Studies), Associate Professor, Professor, Department of Fine Arts, Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: art history (theory, methodology, and key stages of development), art historical analysis of painting and graphic works (stylistic, iconographic, and compositional aspects), synthesis of arts in the context of European artistic culture (interdisciplinary interactions and cultural dialogue), integration of art history disciplines into the professional training of artist-teachers (theoretical foundations, methodological approaches, and practical implementation).

Стаття надійшла до редакції 11.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 23.03.2026 р.

УДК378.371.315=133.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-385-389

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗАВОЛОКА Світлана –

старший викладач кафедри іноземних мов

Одеського національного економічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2691-281X>

e-mail: szavoloka07@gmail.com

СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (ФРАНЦУЗЬКОЇ) У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Стаття присвячена сучасним методам викладання другої іноземної мови, зокрема французької, у вищих навчальних закладах також розгляду специфіки викладання французької мови як другої іноземної на базі першої іноземної англійської або німецької мов. Досліджено проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти, а також пропонує інноваційні підходи до вивчення мови. Розглянуто значення вивчення другої іноземної мови у вищих навчальних закладах, зазначаючи його вплив на освіту, культурне розширення та професійний розвиток студентів. Також підкреслена важливість адаптації методів викладання до потреб студентів та викладачів.

Наведені передові дослідження та наукові статті, що стосуються викладання французької мови а також приклади дослідників, які внесли вагомий внесок у цю сферу, як українські, так і зарубіжні. Звернено увагу на роль міжнародних конференцій та семінарів у розвитку методик викладання, де викладачі та дослідники мають можливість обмінюватися досвідом та ідеями для поліпшення процесу навчання. Було розглянуто перспективи розвитку методик викладання французької мови. Наголошено на необхідності постійного вдосконалення та використання інноваційних підходів для досягнення ефективного вивчення мови.

Загалом, розвиток методик викладання французької мови відбувається в напрямку адаптації до потреб сучасного навчання та використання новітніх технологій. Перспективи розвитку включають подальше удосконалення комунікативного підходу, використання автентичних матеріалів, розвиток онлайн-навчання та використання інноваційних підходів до вивчення мови. Однак, важливо пам'ятати, що успіх викладання французької мови залежить не тільки від методики, але й від мотивації студентів, їхньої активної участі та практики мовлення в реальних ситуаціях.

Також у ході дослідження застосовувалася сукупність загальнонаукових методів, таких як аналіз, синтез, індукція, дедукція, узагальнення та спостереження. У статті наголошується, що досліджуваний процес є складним, тому необхідно враховувати мовний досвід здобувачів освіти та вдаватися до порівняльного аналізу мов, що застосовуються в освітньому процесі.

Ключові слова: сучасні методи, викладання, друга іноземна мова, французька мова, вищі навчальні заклади.

ZAVOLOKA Svetlana –

Senior teacher Department of foreign languages

Odesa National Economic University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2691-281X>

e-mail: szavoloka07@gmail.com

MODERN METHODS OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING (FRENCH) IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This article focuses on modern methods of teaching a second foreign language, specifically French, in higher education institutions, and examines the specific aspects of teaching French as a second foreign language to students who have already studied English or German as a first foreign language. The article investigates problems faced by teachers and students as well as offers innovative approaches to language learning. We consider the importance of studying a second foreign language in higher educational institutions, noting its influence on students' education, their cultural and professional development. The importance of adapting teaching methods to the needs of students and teachers is also emphasized.

There are given advanced research and scientific articles concerning the French language teaching as well as examples of researchers who have made a significant contribution to this field, both Ukrainian and foreign. Attention is paid to the role of international conferences and seminars in the teaching methods development, where teachers and researchers have the opportunity to exchange experiences and ideas to improve the learning process. The prospects to develop the methods of French language teaching were considered. The need for continuous improvement and use of innovative approaches to achieve effective language learning is emphasized.

In general, the development of methods of teaching French takes place in the direction of adaptation to the modern learning needs and the latest technologies use. Development perspectives include further improvement of communication approach, use of authentic materials, development of online learning and use of innovative approaches to language learning. However, it is important to remember that the success of teaching French depends not only on the methodology, but also on the students' motivation, their active participation and speaking practice in real situations.

The study also employed a range of general scientific methods, such as analysis, synthesis, induction, deduction, generalization, and observation. The article emphasizes that the process under study is complex; therefore, it is necessary to take into account the language experience of students and conduct a comparative analysis of the languages used in the educational process.

Key words: modern methods, teaching, second foreign language, French language, higher educational institutions.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасному світі, де глобалізація та міжнародна співпраця стають все більшими, володіння другою іноземною мовою є необхідністю. Зростаюча потреба в міжнародній комунікації, розширення можливостей для міжнародного співробітництва та зростання культурного обміну призводять до збільшення числа людей, які бажають вивчати іноземні мови. У цьому контексті викладання другої іноземної мови, зокрема французької, виходить на передній план. Зміна вимог сучасного світу вимагає перегляду та оновлення методів викладання іноземних мов, зокрема французької мови.

Однак, викладання другої іноземної мови в університетах часто зіткнулося з численними проблемами, які ускладнюють ефективність навчання. Вищі навчальні заклади відіграють важливу роль у підготовці студентів до цього виклику, і, отже, виникає

потреба у сучасних методах викладання другої іноземної мови, які б забезпечили максимальну ефективність навчання.

Дослідження і розвиток сучасних методів викладання французької мови є актуальним завданням, що допоможе покращити процес навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Виникає потреба у обґрунтованій інформації про поточний стан цієї галузі, а також у знанні перспектив розвитку методик викладання французької мови.

Відтак, питання впровадження сучасних методів викладання другої іноземної мови, з фокусом на французькій мові, у вищих навчальних закладах набуває особливої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні методи викладання другої іноземної мови (французької) у вищих навчальних закладах зосереджуються на розумінні новітніх тенденцій та підходів

до викладання французької мови у вищій освіті. Результати досліджень в цій галузі варіюються від методологічних аспектів до практичних застосувань у навчальних програмах. Це питання вивчали багато дослідників з України та зарубіжжя, які внесли вагомий вклад у цю сферу. Серед них були: Меліхова І. О., Яковлева М. В. [3], Н. Кузьменко [2], В. Караулов, О. Іваненко, О. Кузнецова, Л. Соловйова, D. Larsen-Freeman [5], R. Schmidt, C. Kramsch, V. Cook, R. Ellis, P. Lightbown та багато інших. Серед українських дослідників можна виділити Володимира Караулова – професора кафедри французької мови та методики її навчання Київського національного лінгвістичного університету. Він активно вивчає та досліджує сучасні методи викладання французької мови у вищій освіті та розробляє нові підходи до навчання мови; Олену Іваненко як доктора філологічних наук, викладач кафедри романської філології Національного університету "Києво-Могилянська академія". Вона займається дослідженнями у галузі методології та практик викладання французької мови та розвитку мовної компетентності студентів; Доктора філологічних наук, професора, завідувача кафедри французької мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка Олену Кузнецову, яка проводить дослідження у сфері інноваційних методик викладання французької мови та вивчення культури франкомовних країн та Людмилу Соловйову – доцента кафедри романської філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, яка займається дослідженнями у галузі інноваційних методів викладання французької мови та розробляє нові підходи до організації навчального процесу. Серед зарубіжних дослідників можна виділити Діану Ларсен-Фрімен (Diane Larsen-Freeman) дослідника та практика у галузі другої мови, яка відома своїми роботами з прикладної лінгвістики та викладання іноземних мов. Її дослідження стосуються розробки та застосування сучасних методик викладання французької мови. Також слід відмітити Річарда Шмідта (Richard Schmidt) як дослідника, який працює у галузі другої мови та мовної освіти. Він вивчає ефективні методи викладання та навчання іноземних мов та розробляє підходи до покращення викладання французької мови в університетському контексті.

Ці дослідники активно внесли свій вклад у сферу викладання французької мови у вищих навчальних закладах і є авторитетними фахівцями у цій галузі. В їхніх дослідженнях відображено сучасні тенденції та інноваційні підходи до викладання, які можуть бути корисними для університетських викладачів та студентів, що вивчають французьку, як другу іноземну мову.

Мета статті полягає у вивченні сучасних методів викладання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах, аналізі наукових досліджень у цій області, виявленні проблем, з якими стикаються викладачі у вищих навчальних закладах, зазначити можливі шляхи вдосконалення цього процесу та зробити висновки щодо ефективності цих методів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному світі знання другої іноземної мови має важливе значення. Викладання другої іноземної мови має значний і незаперечний вплив на освіту, культурне розширення та професійний розвиток студентів у вищих навчальних закладах. Розуміння і володіння іноземною мовою, зокрема французькою, відкриває

безліч можливостей та переваг, які варто враховувати. У сучасному світі, де глобалізація стає все більшою, знання іноземних мов є ключовими навичками. Французька мова є однією з найпоширеніших мов світу, вона використовується в багатьох країнах як офіційна мова, а також має велике значення у міжнародних організаціях, таких як ООН, ЄС, ЮНЕСКО та інші. Володіння французькою мовою відкриває можливості для спілкування, роботи та навчання в різних країнах світу.

Значення вивчення другої іноземної мови, зокрема французької, у вищих навчальних закладах є надзвичайно важливим. Ось кілька ключових аспектів, що пояснюють значення цього процесу:

- Глобалізація та міжкультурна комунікація.

У сучасному світі, де глобалізація є реальністю, знання іноземних мов є ключовим елементом ефективної міжкультурної комунікації. Вивчення французької мови дозволяє студентам отримати доступ до франкомовного світу, включаючи Францію, Канаду, Бельгію та багато інших країн, де французька мова є офіційною або важливою мовою комунікації.

- Академічні можливості.

Вивчення французької мови в університетах відкриває широкі академічні можливості. Це може включати можливості для подальшої освіти, стажування, науково-дослідницької роботи та обмінів в університетах та організаціях, де французька мова використовується.

- Розширення кар'єрних можливостей.

Знання французької мови може відкрити двері до різноманітних кар'єрних можливостей. Французька мова є мовою дипломатії, міжнародних відносин, туризму, готельного бізнесу, перекладу та багатьох інших сфер. Розуміння та володіння французькою мовою може стати конкурентною перевагою на ринку праці.

- Культурні розширення.

Вивчення французької мови відкриває можливості для культурного розширення. Франція має багату культурну спадщину, включаючи літературу, живопис, кіно, кулінарію та моду. Вивчення мови дозволяє отримати глибше розуміння французької культури та спілкуватися з представниками цієї культури.

Вищі навчальні заклади відіграють ключову роль у підготовці студентів до глобальної спільноти, де знання іноземних мов є необхідністю. Однак, викладання другої іноземної мови в університетах часто зіткнулося з численними проблемами, які ускладнюють ефективність навчання.

До проблем викладання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах можна віднести:

1. Великі групи студентів

Однією з проблем викладання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах є великі групи студентів. Велика кількість студентів у класі ускладнює індивідуальний підхід до навчання та взаємодію з кожним студентом. Викладачі повинні знаходити способи ефективного організування роботи з великою групою, використовувати групові проекти та колективні методи навчання.

2. Недостатня мотивація студентів

Недостатня мотивація студентів є іншою поширеною проблемою. Багато студентів вищих навчальних закладів вивчають другу іноземну мову з

обов'язаннями або заради отримання кредитів, а не з особистого бажання розвиватися в цій сфері. Викладачам потрібно знайти способи стимулювання мотивації студентів, використовуючи інтерактивні методи, практичні завдання та відповідні індивідуальні підходи [3].

3. Недостатній час для навчання

Студенти вищих навчальних закладів часто стикаються з обмеженим часом для вивчення другої іноземної мови. Велика кількість предметів і завдань у навчальному плані може викликати перевантаження, в результаті чого студенти не мають достатньо часу для відведення належної уваги вивченню мови. Викладачам слід шукати способи ефективного організування навчання, використовувати короткі, інтенсивні заняття та інтегрувати мову в інші навчальні предмети.

З огляду на існуючі проблеми можна поставити питання: «Чи існує потреба у сучасних методах викладання французької мови?» Так, існує. За останні роки парадигма викладання іноземних мов зазнала змін, і сучасні методи ставлять більший акцент на комунікативних навичках та практичному використанні мови. Традиційні методи, такі як граматики-переклад або аудіолінгвістичний підхід, зараз доповнюються та замінюються більш інтерактивними та стимулюючими методиками.

Серед сучасних методів викладання другої іноземної мови можна виділити:

- Комунікативний підхід

Один з найпоширеніших сучасних методів викладання другої іноземної мови – це комунікативний підхід. Його основна ідея полягає в тому, щоб навчати студентів використовувати мову для комунікації в різних життєвих ситуаціях. Цей підхід акцентує увагу на спілкуванні, розвитку мовленнєвих навичок та контекстуальному вивченні мови.

Цей підхід є одним з найпоширеніших методів викладання другої іноземної мови. Він акцентує увагу на розвитку комунікативних навичок, здатності використовувати мову для реальної комунікації. Цей підхід сприяє активному залученню студентів до мовленнєвої практики та використанню мови у різних ситуаціях. Наприклад, використання рольових ігор та ситуативних завдань допомагає студентам навчитися використовувати мову на практиці [2].

Дослідження, проведені Девідом Нунаном, демонструють, що комунікативний підхід є ефективним у розвитку мовленнєвих навичок та здатності студентів використовувати мову в реальних ситуаціях. Використання рольових ігор, діалогів та ситуативних завдань допомагає студентам відчути себе активними учасниками комунікації.

- Когнітивний підхід

Когнітивний підхід до викладання іноземних мов базується на розвитку мислення та когнітивних процесів студентів. Цей підхід акцентує увагу на розумінні, аналізі та використанні мовних структур. Дослідження показали, що когнітивний підхід сприяє кращому розумінню мовних структур та їхньому використанню студентами. Розширення когнітивних процесів, таких як аналіз та синтез, покращує здатність студентів до адаптації до нових лінгвістичних викликів [4].

- Контекстуальний підхід

Контекстуальний підхід до викладання другої іноземної мови передбачає використання реальних життєвих ситуацій та контекстуальних завдань для навчання мови. Цей підхід ставить своїми цілями розвиток мовленнєвих навичок, розширення лексичного запасу та розуміння культурних аспектів мови. Вчений, який вивчав контекстуальний підхід, – Даян.

Дослідження Даян Ларсен-Фріман виявили, що контекстуальний підхід сприяє більшому залученню студентів до навчання, оскільки вони бачать застосування мови в реальних ситуаціях. Цей підхід дозволяє студентам розширити свій лексичний запас та розуміння культурних аспектів, що покращує їх комунікативну компетенцію [5].

- Технології у викладанні

Сучасні технології, такі як комп'ютерні програми, мобільні додатки та онлайн-ресурси, відкривають нові можливості у викладанні другої іноземної мови. Інтерактивні вправи, аудіо- та відеоматеріали, спеціалізовані програми для самостійного вивчення мови стають доступнішими для студентів. Використання технологій може покращити доступність навчання та стимулювати самостійну роботу студентів. Мова йдеться про залучення реальних контекстів, аудіо- та відеоматеріалів, які відображають сучасний французький мовний контекст. Це дозволяє студентам бути впевненими в реальному комунікативному середовищі. Також використання комп'ютерних програм, мультимедійних засобів та інтерактивних онлайн-ресурсів сприяє більш ефективному вивченню та стимулює інтерес до вивчення мови [2].

- Індивідуалізоване навчання

Індивідуалізоване навчання передбачає підходити до потреб кожного студента окремо. Викладачі враховують рівень мовної компетенції, інтереси та особисті особливості кожного студента. Використання індивідуальних завдань, планів та підходів допомагає забезпечити більш ефективне навчання та досягнення кращих результатів [1].

- Активна залученість студентів.

Створення сприятливої атмосфери для активної участі студентів у навчальному процесі, стимулювання їх ініціативи та творчості.

- Автентичне сприйняття.

У сучасних методиках викладання французької мови приділяється значна увага розвитку навичок автентичного сприйняття мови. Це включає використання реальних матеріалів, таких як відео, аудіозаписи, тексти, які допомагають студентам пристосуватися до реального мовного середовища та розуміти різноманітність мовних варіантів.

- Культурний контекст.

Врахування культурного аспекту мови, вивчення культури та традицій французькомовних країн, що допомагає студентам більш повно розуміти мовну ситуацію.

У сучасних методиках викладання французької мови спостерігається зростаюча кількість інноваційних підходів. Наприклад, використання мультимедіа та інтерактивних технологій, включення автентичних матеріалів, використання групових та проектних робіт, застосування ігрових елементів та багато іншого. Ці інновації спрямовані на залучення студентів, підвищення їх мотивації та покращення результатів навчання.

Дослідження та інновації у сфері викладання французької мови виходять за межі традиційних підходів. Наукові дослідження, міжнародні конференції та семінари, а також інноваційні підходи до вивчення французької мови сприяють покращенню якості навчання та залученню студентів до активного навчального процесу. Вчені та дослідники активно працюють над вивченням ефективних методик викладання французької мови. Їх дослідження охоплюють різні аспекти, включаючи комунікативні підходи, використання технологій, диференційоване навчання, розробку ресурсів та інше. Наукові статті з цих тем допомагають вчителям та викладачам отримати доступ до передових досліджень та практичних рекомендацій. Наприклад, М. Пристайко – український дослідник, який зосереджується на проблемах комунікативного навчання французької мови та розробляє методичні рекомендації для вчителів або А. Матвійчук – українська вчителька французької мови, яка активно застосовує інтерактивні методи та технології у своїй практиці.

Також у формуванні сучасних методів вивчення другої іноземної мови значну роль грає дослідницька робота викладачів. Дослідження та інновації у сфері викладання французької мови є невід'ємною складовою розвитку сучасних викладачів. Наукові дослідження, наукові статті, міжнародні конференції та семінари відіграють важливу роль у вдосконаленні підходів до викладання другої іноземної мови, зокрема французької.

Вчені, дослідники та викладачі повинні активно працювати над вивченням ефективних методик викладання іноземної мови. Їх дослідження охоплюють різні аспекти, включаючи комунікативні підходи, використання технологій, диференційоване навчання, розробку ресурсів та інше. Наукові статті з цих тем допомагають іншим вчителям та викладачам отримати доступ до передових досліджень та практичних рекомендацій.

Міжнародні конференції та семінари також є важливими подіями у сфері викладання французької мови. Вони збирають разом вчених, дослідників, викладачів та практиків з різних країн, щоб обмінятися досвідом, представляти свої дослідження та обговорювати нові підходи до викладання. Це створює платформу для взаємного навчання та залучення до активної наукової спільноти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, потреба у сучасних методах викладання французької мови є актуальною. Зростаюча вимога до комунікативних навичок, адаптація до нових технологій та потреби студентів створюють потребу у вдосконаленні і покращенні методик викладання, які забезпечують ефективне засвоєння французької мови та розвиток комунікативних навичок у студентів.

На основі аналізу сучасних методів викладання другої іноземної мови, зокрема французької в університетах та результатів наукових досліджень можна дійти висновку, що викладання другої іноземної мови у вищих навчальних закладах стикається з численними проблемами. Великі групи студентів, недостатня мотивація та обмежений час для навчання – це лише кілька з них. Однак, сучасні методи викладання, такі як комунікативний підхід, використання технологій, індивідуалізоване навчання, активна залученість студентів, автентичне сприйняття

та культурний контекст можуть допомогти подолати ці проблеми. Важливо викладачам виявляти творчість та гнучкість у використанні методів та постійно вдосконалювати свої навички. Крім того, адміністрація вищих навчальних закладів повинна забезпечувати належні ресурси та підтримку для викладачів, щоб покращити якість викладання другої іноземної мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Давидова О. Сучасні методи викладання іноземної мови : методичні вказівки. Київ, 2021. 30 с. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-suchasni-metodi-vikladannya-inozemno-movi-272606.html> (дата звернення: 16.03.2026).
2. Кузьменко Н. Новітні підходи у викладанні французької мови для студентів філологічних спеціальностей. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Соціальні комунікації*. 2018. Т. 29(68). Вип. 4. С. 73–77.
3. Меліхова І. О., Яковлева М. В. Вплив мотивації на навчання студентів в педагогічному ВНЗ. *Одеса*. 2009. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/36.pdf.pdf (дата звернення: 18.03.2026).
4. Ніфака Т., Бовда О. Когнітивний напрям у методиці викладання іноземних мов. *Наук. Вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки. Лінгвістичні й методичні проблеми викладання іноземних мов у школі та ВНЗ*. 2016. Вип. 6. С. 314–317.
5. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2000.

REFERENCES

1. Davydova, O. (2021). *Suchasni metody vykladannya inozemnoyi movy* [Modern Methods of Teaching Foreign Languages] : metodychni vkazivky. Kyiv. 30 s. URL: <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-suchasni-metodi-vikladannya-inozemno-movi-272606.html> [in Ukrainian]
2. Kuz'menko, N. (2018). *Novitni pidkhody u vykladanni frantsuz'koyi movy dlya studentiv filolohichnykh spetsial'nostey* [New Approaches to Teaching French to Students Majoring in Philology]. *Vchenizapysky TNU imeni V. I. Vernad's'koho*. Seriya: Filolohiya. Sotsial'ni komunikatsiyi. T. 29(68). Vyp. 4. S. 73–77. [in Ukrainian]
3. Melikhova, I. O., Yakovlyeva, M. V. (2009). *Vplyv motyvatsiyi na navchannya studentiv v pedahohichnomu VNZ* [The Impact of Motivation on Student Learning in a Teacher Training University]. *Odesa*. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/36.pdf.pdf [in Ukrainian]
4. Nifaka, T., Bovda, O. (2016). *Kohnityvny napryamu metodytsi vykladannya inozemnykh mov* [The cognitive approach in foreign language teaching methodology]. *Nauk. Visnyk Shidnoyevropeys'koho natsional'noho universytetu im. Lesi Ukrayinky. Linhvistychniy metodychni problem vykladannya inozemnykh mov u shkoli ta VNZ*. Vyp. 6. S. 314–317. [in Ukrainian]
5. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАВОЛОКА Світлана – старший викладач кафедри іноземних мов Одеського національного економічного університету.

Наукові інтереси: сучасні методи викладання другої іноземної мови (французької) у вищих навчальних закладах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAVOLOKA Svetlana – Senior teacher Department of foreign languages Odesa National Economic University.

Scientific interests: modern methods of a second foreign language teaching (french) in higher educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 13.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 811.111'38:378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-390-395

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЛУК'ЯНЧЕНКО Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

германської філології та методики викладання іноземних мов ДЗ

«Південноукраїнський національний

педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4762-0736>

e-mail: dajlin2009@gmail.com

НАВЧАННЯ СТИЛІСТИКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

У статті наголошується на необхідності посилення уваги до організації курсу «Стилїстика (англійська мова)» у процесі підготовки майбутніх фахівців з іноземної освіти. Опанування стилїстики сприяє оволодінню стилїстичними нормами англійської мови, поглибленню розуміння мови як системи та культурного явища, її функціонування в різних комунікативних контекстах, розвитку професійних умінь роботи з іноземним текстом. Мета статті – висвітлення дидактичних аспектів організації навчання стилїстики як компоненти професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови і літератури. Акцентовано, що ефективна організація навчального процесу в межах курсу передбачає взаємодію особистісно орієнтованого, діяльнісно-компетентнісного та когнітивно-комунікативного підходів, що визначає добір відповідних форм і методів роботи. З урахуванням особливостей зазначених підходів, запропоновано авторське бачення реалізації навчального потенціалу дисципліни, зокрема акцентовано увагу на інтерактивному форматі проведення лекційних занять та семінарів-практикумів, що органічно поєднує теоретичний і практичний виміри через активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Описано особливості організації лекцій-діалогів та лекцій за участю здобувачів. Як прийоми інтерактивізації на лекційних заняттях визначено формулювання запитань, що спонукають до когнітивно-мовленнєвої діяльності, використання тригерів уваги, ініціювання коротких дискусій на базі проблемних питань курсу, завдання, що забезпечують пошук власного розуміння через аналіз та критичне осмислення. Особлива увага в статті приділяється завданням для опрацювання на практичних заняттях та самостійної роботи. Описано систему завдань, спрямованих на розвиток стилїстичної компетентності, що охоплює аналітичні, аналітико-інтерпретаційні, творчі завдання та вправи на стилїстичне редагування. Аргументовано доцільність їх опрацювання під час семінару-практикуму у форматі професійної дискусії, роботи в малих групах, мозкового штурму. Для організації самостійної роботи рекомендовано індивідуальні навчально-дослідні завдання у форматі комплексного або порівняльного стилїстичного аналізу текстів, а також проєктну діяльність. Описано досвід реалізації творчого конкурсу проєктів «Stylistics in Use», що підтвердив ефективність завдань на особистісно значущій тематиці для підвищення мотивації студентів і якості їхньої навчальної діяльності.

Ключові слова: стилїстика англійської мови, підготовка майбутніх вчителів англійської мови, стилїстична обізнаність, стилїстична компетентність, дидактична організація, інтерактивне навчання.

LUKYANCHENKO Iryna Olegivna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Germanic Philology

and Methods of Teaching Foreign Languages

South Ukrainian National Pedagogical

University named after K. D. Ushinsky

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4762-0736>

e-mail: dajlin2009@gmail.com

TEACHING STYLISTICS IN PRE-SERVICE ENGLISH TEACHER TRAINING

The article addresses the importance of the course “Stylistics (the English language)” in the professional training of future English language and literature teachers and its organisation. Studying stylistics enables students to master stylistic norms, to obtain a deeper understanding of language as a system and cultural phenomenon, its functioning in various communicative contexts and to develop professional skills necessary for working with foreign language texts. The purpose of the article is to outline the didactic aspects of teaching stylistics as a component of the pre-service English language and literature teachers' professional training. It is emphasised that the effective organisation of the educational process within the course involves the integration of the learner-centered, activity- and competence-based and cognitive-communicative approaches which determines the selection of appropriate forms and methods of work. Considering these approaches, the author's vision of realising the educational potential of the discipline is revealed: the focus is on the interactive format of lectures and on seminar-workshops which combine theoretical and practical aspects through the active interaction of all participants in the educational process. The author describes the peculiarities of organising the lecture-dialogue and the lecture with student involvement. Interactive techniques used in lectures include asking questions that stimulate students' cognitive and speech activity, the use of attention triggers, short discussions based on problem-based issues, tasks that promote the development of individual understanding through analysis and critical reflection. The emphasis is also on the assignments offered for practical classes and independent work. A system of tasks aimed at developing stylistic competence is outlined. It embraces analytical, analytical-interpretive, creative tasks and stylistic editing exercises. A deduction is made regarding their implementation within the seminar-workshop in the format of professional discussions, work in small groups and brainstorming. As a part of independent work, the author offers individual research-based assignments: a complex or comparative stylistic analysis of the text and project-based learning activities. The experience of implementing the creative project competition «Stylistics in Use» is also described, demonstrating the efficacy of tasks based on personally meaningful topics in enhancing students' motivation and the quality of their learning outcomes.

Key words: English stylistics, pre-service English teacher training, stylistic awareness, stylistic competence, didactic organisation, interactive learning.

Introduction. Nowadays, it is essential for universities to train specialists in foreign language and literature education who can successfully meet the

challenges of the time. This requires the development of a wide range of professional competences, among which competences ensuring advanced language proficiency and

effective communication are pivotal. In this context, stylistics is particularly important as it develops students' ability to recognise, interpret and appropriately use stylistically marked language units in different communicative situations, contributing to the formation of key professional competences. Thus, this study reviews the ongoing task of pre-service English language and literature teacher training – the development of language proficiency through the teaching of English stylistics.

According to I. Kolomiets, stylistics is «a science and an academic discipline that studies and goes into: the functional-stylistic system of literary language in its current state and diachronic development (language and speech styles, substyles, their genre differentiation and structural organisation, expressive and individual styles, stylistic colouring), the stylistic inventory of language (stylistic features of language units of all levels), ways of using language units to express the intellectual, emotional and aesthetic content of speech; and also demonstrates the communicative and expressive potential of the language, its richness and beauty» [4, p. 147].

G. Lazar states that stylistics aims, on the one hand, «to expand students' knowledge and awareness of the language in general» [12, p. 31] and, on the other hand, «to enable students to make meaningful interpretations of the text» [12, p. 31]. Rugaiyah et al. emphasise that as a discipline it facilitates «a deeper understanding of the language and its literary and cultural aspects» [14, p. 195], being a kind of «a link between the form of language and the use of language» [14, p. 196]. N. Saenko underlines that insufficient knowledge of stylistic norms is one of the main causes of students' errors in oral and written speech [7, p. 1200], thus claiming the pivotal role of stylistic awareness and its development in teaching foreign languages.

We agree with K. Wales who considers stylistics «a significant teaching tool in language and literature studies for both native and foreign speakers of English» [15, p. 401]. In university practice it helps not only to promote future foreign language teachers' mastery of the stylistic norms of the English language but also to extend understanding of language functioning in different communicative contexts, thus improving their communication skills, to foster their ability to understand, analyse and interpret texts of various functional styles and to create their own texts/discourses, to form motivation to use the acquired knowledge in professional activities. Therefore, stylistics as an academic discipline is included in the curriculum for pre-service foreign language and literature teacher training.

Literature review. The last few decades have witnessed a surge in research on teaching stylistics within the foreign language teaching paradigm. Scholars have studied this topic from various perspectives.

A number of studies emphasise the educational value of stylistics as a tool for language development (pedagogical stylistics). Chuanmei Kang (2018) highlights the importance of stylistics for enhancing students', English majors', stylistic awareness across various courses, such as literature and other language-learning disciplines, especially at advanced level [10]. This view is supported by Rugaiyah et al. (2024) who also consider stylistics an effective tool for teaching English through text-based analytical activities at advanced level. The authors argue that its use in English language teaching is primarily displayed through stylistic analysis which can help develop students' awareness in

reading and writing, as well as their critical thinking [14]. S. Zyngier (2020) reviews the development of pedagogical stylistics which has empirically proven to be an effective tool in language and literature teaching [16].

The problem of teaching stylistics as an academic discipline has also received scholarly attention (pedagogy of stylistics). A. Chesnokova and V. Yakuba (2011) regard stylistics particularly effective for foreign language education, namely for non-native speakers of English majoring in linguistics. They highlight some aspects of the organisation of this course, focusing on its benefits and drawbacks [9]. K. O'Halloran (2019) offers to teach stylistics creatively via producing a «film poem» [13]. M. Lambrou (2020) is also interested in teaching the course of stylistics in university practice. She offers a flipped classroom model and collaborative whiteboard activities to increase students' engagement and confidence in stylistic analysis [11]. O. Tomchakovskiy et al. (2023) reveal some modern trends in teaching English stylistics for university students as those which are aimed at developing students' communication skills and preparing them for the effective use of stylistic means in a variety of real communicative situations [8]. N. Saenko (2024) describes methodological approaches to teaching stylistics in the university and practices of improving the development of students' stylistic skills through belles-lettres texts. She argues that stylistics, namely stylistic analysis, should be integrated into various foreign language disciplines [7].

At the same time, despite a wide range of studies, the issues of teaching stylistics as an academic discipline for pre-service English language and literature teachers still require attention, namely concerning didactic aspects of students' learning activities organisation. In the context of exchanging ideas and experiences, we consider it relevant to outline our own vision of the main aspects of organising prospective English teachers' activity within the framework of the course «Stylistics (the English language)».

The purpose of the article is to outline the didactic aspects of teaching stylistics as an academic discipline to pre-service English language and literature teachers.

Presentation of the main material. One of the main didactic categories that should be considered to organise the educational process within a framework of a discipline is the approach to learning. It determines the overall system of teaching the course, the methods used to organise the educational material and the peculiarities of the interaction of the educational process elements. Nowadays, in higher education, the combination of different approaches to learning is considered essential, since their interaction allows for a more in-depth organisation of the educational process and increases the efficacy of professional training.

We align with A. Popovych's idea that a learner-centered approach together with activity- and competence-based approach are particularly important in teaching stylistics for future language teachers [6, p. 118]. The former implies that the teacher defines learning objectives and organises the educational process with a focus on personality development, taking into account students' interests, their level of knowledge and skills [5, p. 37]. In this context, of special importance are the following: the subject-subject interaction between the teacher and the student, their cooperation in the learning process, students' active participation in the learning process, orientation on the students' personal experience

and future professional activity, the search for personal understanding through a thorough study of stylistic issues. The latter is focused on the professional aspect, the development of future teachers' professionalism and competencies. The focus is not on the amount of information learned but on the ability to independently acquire knowledge, understand, remember and creatively apply it in various professionally and problem-oriented situations, which ensures the connection of educational activity with future professional practice [6, p. 123].

At the same time, O. Tomchakovskiy et al. argue the importance of communicative approach in teaching stylistics which is aimed at developing students' communicative skills and their ability to use stylistic inventory to achieve a certain communicative effect and communicate effectively with different audiences [8, p. 228]. However, from our perspective, the system of teaching stylistics to pre-service English language and literature teachers should be supplemented by another approach – cognitive-communicative. We agree with M. Dzyuba and L. Malevich that this approach «ensures a holistic mastery of the language as a means not only of communication but also of thinking, of interpreting information which is extremely important for a modern specialist training» and also «contributes to the development of critical thinking, speech competence and professional reflection» [2]. This approach is a synthesis of the communicative approach with a cognitive one; they are widely used in language education and regarded as effective in higher education. Thus, the cognitive-communicative approach integrates the cognitive and communicative aspects of speech activity, considering language in relation to thinking, perception, memory and attention. According to O. Vovk, the foundation of learning within this approach is cognitive-communicative activity – a process of active cognition of reality through cognitive and speech means determined by the language code as well as socio-cultural and psychological factors. The characteristics of this process are conscious awareness, individual uniqueness, multi-dimensional motivation and the learning of language as a holistic worldview [1, p. 115]. In the context of teaching stylistics to pre-service English teachers, this approach is essential as it focuses on understanding stylistic phenomena as both manifestations of cognitive processes and functional tools used in communication.

Nowadays, it is really important to form in students, pre-service English teachers, the ability to think flexibly and critically, to interact and to communicate as well as a creative approach to solving problems. The implementation of these three approaches may provide this through the use of a carefully selected system of educational methods and techniques aimed at activating students' cognitive and learning activity.

In this context, although the lecture remains an important form of introducing information to students, it should be organised in a way that promotes their active engagement. Thus, we argue the importance of its interactive character. From this perspective, effective are the lecture-dialogue and the lecture with student involvement.

The former implements active interaction between the teacher and students via asking questions, using prompts and attention grabbers, stimulating short discussions, thus involving students in active cognitive-communicative activity and encouraging them to rely on their prior linguistic experience. For example, a story or anecdote illustrating the importance of studying a

particular stylistic phenomenon may be an effective attention grabber. When discussing stylistic errors, it may be useful to ask students to remember their own possible mistakes. When asked to give their own examples of stylistic devices and expressive means discussed within the lecture, it is a kind of challenge for them to give brighter examples than those given by other students. From our experience, a sample of zeugma (*My husband took out the garbage ... and apparently my mind too*) appears to be well memorable and challenging for other students provoking them to give their own vivid examples. When working on the lexical stylistic devices, students may be asked a problem-based question: *Can irony really be considered a stylistic device?*

By carefully selecting attention grabbers, lectures become more interactive and students are more motivated to actively participate in them, to connect new knowledge to their prior experience. Illustrative examples are also effective attention grabbers. We recommend using illustrative examples not only from literature or media materials but also from well-known films, songs or everyday life. This agrees with the results of previous research works which argue that it helps students to obtain a more realistic insight into the use of stylistic devices and expressive means in authentic discourse [8]. For example, when introducing the inversion as a stylistic device, the teacher may use samples of Yoda's speech, a character from the epic science fiction saga «Star Wars». In the film, Yoda's speech plays an important role in character differentiation. The inverted word order, which is one of his characteristic speech features, functions as a stylistic device that contributes to the character's impact on the viewer. Thus, this illustrative example may be an effective attention grabber for students addressing their prior linguistic experience. When simile is discussed, we offer our students to listen to the song «Delicate» by Sananda Maitreya in order to identify and comment on this stylistic device in authentic discourse.

The lecture with student involvement switches the traditional roles of teacher and students. The students individually or in small groups present examples illustrating certain stylistic phenomena, parts of the theoretical material and explain their findings to their groupmates, thus developing their ability to explain course material clearly and confidently, critical thinking and stylistic competence. For example, such a format of work may be suggested within the lecture «Functional styles in the modern English language».

Some other techniques that help to promote students' cognitive and learning activity during the lecture should be mentioned. Mini analytical tasks may be a kind of lecture outcome offered to students. For example, small text extracts (1-3 sentences) for stylistic analysis which can be conducted in small groups or individually with a brief whole-group discussion that follows are effective and interesting to work with as students may practically use information from the lecture. At the very end of the lecture, it is essential to suggest a recap activity to students. It helps to structure the knowledge acquired during the lecture, to build personal understanding and provides the teacher with immediate feedback. For example, these may be a short quiz consisting of a few identification or matching tasks and a «reflective practice questions» activity that asks students to answer the following questions: *How does this topic relate to what I already know? What are the key points I learned today? What did I find most meaningful or useful? What was the*

most interesting example discussed? Which aspects of this lecture were or unclear to me? What questions do I still have? How can I apply this knowledge? According to our observations, both formats have proved productive within the course. It should be noted that for these activities we recommend Google or Microsoft Forms to get immediate feedback. The choice of activity depends on the time available and the teacher's goals. Review activities are effective at the beginning of a lecture as they help to refresh students' knowledge of the previously introduced material. They may be in the form of a quick online test or a brief oral questioning, when the teacher asks several students random questions on key points discussed in the previous lecture/s.

With regard to three approaches to teaching stylistics mentioned above, we consider the seminar-workshop an effective form of conducting practical classes as it involves active interaction of all participants in the educational process, harmoniously integrating theoretical and practical aspects in the form of a discussion. Thus, productive within the framework of a seminar-workshop are formats which involve direct interaction of all participants in the educational process: professional discussions, active work in small groups and brainstorming. This approach allows for a deeper understanding of stylistic phenomena and ensures their effective practical use in a variety of communicative contexts. For example, in the practical lesson «Typology of functional styles in modern English» students may be offered a brainstorming activity in small groups where they suggest their own typology of functional styles. In this context, it should be mentioned that we support A. Popovych's idea that the questions included in the practical class plan are only guidelines for students' preliminary preparation and in classroom work a teacher should modify them, emphasising certain aspects, etc. in order to prevent mechanical reproduction of memorised information without its meaningful understanding [6, p. 242].

An equally important aspect of organising students' learning activity in the seminar-workshop is the system of tasks aimed at developing their stylistic awareness and practical stylistic skills. Scholars single out a number of exercises aimed at developing students' stylistic awareness [6; 7]. Basing on our experience, we identify the following types: analytical, analytical-interpretive, creative tasks and tasks for stylistic editing. All these exercises promote the activation of students' cognitive and communicative activity, providing understanding of stylistic phenomena as both manifestations of cognitive processes and functional tools used in communication. They may be implemented within the seminar-workshop in the format of work in small groups or whole group discussion and used in brainstorming activities.

Analytical tasks are aimed at developing the ability to recognise stylistic phenomena in a text/discourse and to identify them accurately using the appropriate terms. What follows are some examples of these exercises: (1) *Analyse the given samples which illustrate the cases of inversion. Name the type.* (2) *Classify the following epithets according to their structure into (a) single/simple epithet, (b) pair epithet, (c) two-step epithet, (d) chain of epithets, (e) compound epithet, (f) phrase epithet, (g) reversed (inverted) epithet and fill in the table below* [3]. They foster students' stylistic awareness.

Analytical-interpretive tasks require students not only to recognise stylistic devices but also to analyse their stylistic significance, decode their stylistic information

and explain their role in the text/discourse. For example: (1) *Define the type of rhyme, instrumentation means (onomatopoeia, alliteration and assonance) and graphical means. Describe the stylistic effect achieved. Look at the sample of the analysis from Ogden Nash's verse.* (2) *Name the language media of the morphological level that give additional information (logical, emotive, expressive) in the sentence. Comment on their stylistic effect.* (3) *Analyse the cases of using metaphor and metonymy, comment on their role and functions in the headlines of English newspapers.* (4) *Analyse the following extract from «Oliver Twist» by Ch. Dickens and find syntactical stylistic devices. Why are they so appropriate in this very fragment? What effect is achieved by the repetitions of the phrase «stop thief»? What stylistic device defines the tonality of the fragment? Why?* [3].

Creative tasks are aimed at developing students' ability not only to analyse stylistic phenomena but also to actively use them in their own oral and written speech. These activities foster stylistic competence, creative language use and the ability to choose appropriate stylistic means. Some examples of such tasks are given below: (1) *Describe the same situation, person or object twice: at first use literary vocabulary, then use colloquial vocabulary.* (2) *Expand one of the following pieces of information, first in a style which is appropriate for the popular press, then – for the quality press: a serial cyberstalker – women harassment – fake social media accounts – jail sentence ...* (3) *Read the poem «40-Love» by Roger McGough. Transfer it into a prose text. How do the lay-out of the poem and the rhyme pattern contribute to its effectiveness? Compare the two texts. What does the narrative variant lack as compared to the poem? Comment on the difference between the poem and its prose variant in terms of its lexico-grammatical structure, punctuation and stylistic effect (expressiveness).* (4) *Imagine that you are the President of the University. You are to greet your new students. Make the speech of welcome. Mind linguo-stylistic peculiarities of the oratorical substyle* [3].

It is also necessary to use exercises that teach students, future English teachers, to perform stylistic editing of texts, including their own. Stylistic editing is an essential professional skill for a language teacher as it involves not only identifying stylistic errors but also correcting them appropriately and explaining the changes made. For example, these may be stylistic editing of specially prepared texts with deliberate violations of stylistic norms or peer editing in which students exchange their own written tasks (these may be tasks from their other courses such as essays written in the lessons of oral and written speech practice). Students are asked not only to find the errors but also to explain why they are inappropriate and to suggest their own corrected variants.

In modern higher education, organisation of students' independent work is particularly significant. It is aimed at developing their ability to search for information and evaluate it, to think critically, rather than merely accumulate and memorise it, as well as their creativity and flexibility of thinking. Within the course it involves providing sets of questions and practical tasks for each subtopic that are not covered in class. In addition, students are to work on an individual educational-research assignment within the time allocated for independent study. For this assignment, it is advisable to offer students the following variants: a complex stylistic analysis of carefully selected texts or samples of discourse, a

comparative stylistic analysis of authors' individual styles or texts belonging to different functional styles, genres. For example, students may be offered to analyse the stylistic features of modern digital texts as Twitter threads or TikTok comments.

It should be mentioned that project-based learning is a particularly effective form of educational-research assignment that goes beyond individual text analysis. For example, within the course, we developed and implemented a creative project competition entitled «Stylistics in Use» where students presented their educational-research assignments results. The competition required students working in small groups to produce a short video in which they described the city through the lens of a specific functional style or genre. After presenting the video they were to comment on it explaining and justifying their stylistic choices. Projects were submitted in four nominations reflecting different functional styles and genres: «Odesa Through the Language of Poetry», «Odesa Through the Language of Fiction», «Odesa Through the Language of Drama» and «Historic Odesa Across Genres». Our experience of implementing this project has shown that tasks based on real and personally meaningful topics significantly increase students' motivation and the quality of their work. This format involves a strong creative component, requires students to demonstrate a good understanding of stylistic norms of a particular functional style, develops their oral professional communication skills as well as their ability to make stylistically meaningful choices.

Conclusions and perspectives of further research.

The course «Stylistics (the English language)» is pivotal for pre-service English language and literature teachers since each type of language activity or communication is characterised by stylistically oriented skills. The efficacy of teaching this discipline depends to a considerable extent on its didactic organisation. We argue that the learner-centered, activity- and competence-based as well as cognitive-communicative approach used in combination provide an effective framework for organising the course which determines the choice of teaching formats and methods at both lecture and practical class stages, each contributing to the development of students' stylistic competence. At the lecture stage, we prioritise interactive formats: the lecture-dialogue which stimulates short discussions and addresses students' prior experience, the lecture with student involvement which partially transfers the role of presenter to students themselves. The following techniques are effective in providing students' active participation: asking questions, using prompts and attention grabbers, stimulating short discussions. Review and recap activities frame the lecture, helping students to structure the acquired knowledge on the basis of conscious awareness and providing the teacher with immediate feedback. We believe that the seminar-workshop is the most productive form of conducting practical classes as it harmoniously integrates theoretical and practical aspects through active interaction of all participants. The system of analytical, analytical-interpretive, creative and stylistic editing tasks ensures the progressive development of students' stylistic competence, helping them to understand stylistic phenomena as both manifestations of cognitive processes and functional tools used in communication. Interactive formats of work such as professional discussion, work in small groups and brainstorming prove particularly effective within the framework, engaging students not in passive reproduction

of memorised information but in active cognitive processing, critical analysis of stylistic phenomena and creative problem-solving. Assignment for complex stylistic analysis and project activities are effective as independent educational-research work formats.

The perspectives for further research we see in the study of innovative digital tools for developing stylistic awareness in pre-service teacher training.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вовк О. І. Когнітивно-комунікативна діяльність як основа навчання іноземної мови. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 42. С. 114–121.
2. Дзюба М., Малевич Л. Когнітивно-комунікативний підхід до вивчення української мови за професійним спрямуванням у нефілологічних ЗВО: теоретичні засади та методологічні орієнтири. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011413>
3. Лук'янченко І. О. Методичні рекомендації до практичних занять та самостійної роботи з дисципліни «Стилістика (основна іноземна мова)» (для здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спец. 014 Середня освіта. Мова і література (англійська)). 3-тє вид., нова ред. Університет Ушинського. Одеса, 2023. 83 с.
4. Основні лінгвостилістичні поняття і категорії (словник-довідник філолога) / укладач І. І. Коломієць. Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. 202 с.
5. Педагогічні технології: теорія та практика: навч. посіб. / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полт. держ. пед. ун-т. ім. В. Г. Короленка. Полтава : АСМІ, 2004. 180 с.
6. Попович А. Методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти: монографія. Кам'янець-Подільський : ФОП Син Я. І., 2018. 376 с.
7. Саєнко Н. В. Інтеграція стилістики та літератури в курс навчання іноземної мови студентів вишів. *Вісник науки та освіти* (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»). 2024. № 10(28). С. 1198–1210. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-1198-1211](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1198-1211)
8. Томчаковський О. Г., Лесневська К. В., Ковальова К. О. Сучасні тренди у викладанні стилістики англійської мови. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 2023. № 2(1). Т. 34(73). С. 226–230. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.2.1/39>
9. Chesnokova A., Yakuba V. Using Stylistics to Teach Literature to Non-Native Speakers. In *Teaching Stylistics*. Ed. L. Jeffries, D. McIntyre. Basingstoke : Palgrave Macmillan, 2011. P. 95–108.
10. Chuanmei Kang. Stylistics and the teaching of advanced English for senior English majors. *Theory and Practice in Language Studies*. 2018. Vol. 8(10). P. 1346–1350. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.0810.13>
11. Lambrou M. The Pedagogy of Stylistics: Enhancing Practice by Flipping the Classroom, Using Whiteboards and Action Research. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*. 2020. Vol. 29(4). P. 404–423. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947020968665>
12. Lazar G. Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers. 19th edition. Cambridge : Cambridge University Press, 2009. 268 p.
13. O'Halloran K. Filming a Poem with a Mobile Phone and an Intensive Multiplicity: a Creative Pedagogy Using Stylistic Analysis. *Language and Literature*. 2019. Vol. 28(2). P. 133–158.
14. Rugaiyah R., Putri M. E., Idayani A., Ilyas M. (2024). Utilizing Stylistics for Advanced English Teaching : Linkages to Literature and Advertising. *QALAMUNA: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*. Vol. 16(1). P. 193–206. DOI: <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4743>
15. Wales K. A. Dictionary of Stylistics. Pearson Education Limited, 1990, 2001, 433 p.

16. Zyngier S. Postscript: Pedagogical Stylistics: Past and Future. *Language and Literature*. 2020. Vol. 29(4). P. 446–453. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947020968666>

REFERENCES

1. Vovk, O. I. (2013). Kohnityvno-komunikativna diialnist yak osnova navchannia inozemnoi movy [Cognitive and communicative activity as the basis for foreign language learning]. *Zbirnyk naukovykh prats Viiskovoho instytutu Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. № 42. S. 114–121. [in Ukrainian]
2. Dziuba, M., & Malevych, L. (2025). Kohnityvno-komunikativnyi pidkhd do vyvchennia ukrainskoi movy za profesiynym spriamuvanniam u nefilolohichnykh ZVO: teoretychni zasady ta metodolohichni oriientyry [Cognitive and communicative approach to teaching Ukrainian for professional purposes in non-philological higher education institutions: theoretical foundations and methodological guidelines]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. №25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18011413> [in Ukrainian]
3. Lukyanchenko, I. O. (2023). Metodichni rekomendatsii do praktychnykh zaniat na samostiinoi roboty z dystsypliny «Stylistyka (osnovna inozemna mova)» (dlia zdobuvachiv pershoho (bakalavrskoho) rinvnia vyshchoi osvity za spets. 014 Serednia osvita. Mova i literatura (anhliiska)) [Methodical recommendations for practical classes and independent work in the discipline «Stylistics (Major Foreign Language)»]. *Odesa: Universytet Ushynskoho*. 83 s. [in Ukrainian]
4. Kolomiets, I. I. (Ed.). (2015). *Osnovni linhvostylistychni poniattia i katehorii (slovyk-dovidnyk filoloha)* [Basic linguistic and stylistic concepts and categories (philologist's reference dictionary)]. *Uman: VPTs «Vizavi»*. 202 s. [in Ukrainian]
5. Hryniowa, M. V. (Ed.). (2004). *Pedahohichni tekhnolohii: teoriia ta praktyka: navch. posib* [Pedagogical technologies: theory and practice]. *Poltava: Polt. derzh. ped. un-t. im. V. H. Korolenka, ASML*. 180 s. [in Ukrainian]
6. Popovych, A. (2018). *Metodyka navchannia stylistyky maibutnykh uchyteliv ukrainskoi movy i literatury v zakladakh vyshchoi osvity: monohrafiia* [Methods of teaching stylistics to future teachers of Ukrainian language and literature in higher education institutions]: monohrafiia. *Kamianets-Podilskyi: FOP Sysyn Ya. I.* 376 s. [in Ukrainian]
7. Saienko, N. V. (2024). *Intehratsiia stylistyky ta literatury v kurs navchannia inozemnoi movy studentiv vyshiv* [Integration of stylistics and literature in the foreign language course for university students]. *Visnyk nauky ta osvity*. 10(28). 1198–1210. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10\(28\)-1198-1211](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-10(28)-1198-1211) [in Ukrainian]
8. Tomchakovskiy, O. H., Lesnevska, K. V., & Kovalova, K. O. (2023). *Suchasni trendy u vykladanni stylistyky anhliiskoi movy* [Modern trends in teaching English stylistics]. *Vcheni zapysky TNU imeni V. I. Vernadskoho. Seriya: Filolohiia. Zhurnalistyka*. 2(1). Vol. 34(73). 226–230. DOI: <https://doi.org/10.32782/2710-4656/2023.2.1/39> [in Ukrainian]

9. Chesnokova, A., & Yakuba, V. (2011). Using stylistics to teach literature to non-native speakers. In L. Jeffries & D. McIntyre (Eds.). *Teaching stylistics* (pp. 95–108). Basingstoke: Palgrave Macmillan. [in English]
10. Kang, C. (2018). Stylistics and the teaching of advanced English for senior English majors. *Theory and Practice in Language Studies*. 8(10). Pp. 1346–1350. DOI: <https://doi.org/10.17507/tpls.0810.13> [in English]
11. Lambrou, M. (2020). The pedagogy of stylistics: Enhancing practice by flipping the classroom, using whiteboards and action research. *Language and Literature: International Journal of Stylistics*. 29(4). 404–423. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947020968665> [in English]
12. Lazar, G. (2009). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers* (19th ed.). Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
13. O'Halloran, K. (2019). Filming a poem with a mobile phone and an intensive multiplicity: A creative pedagogy using stylistic analysis. *Language and Literature*. 28(2). Pp. 133–158. [in English]
14. Rugaiyah, R., Putri, M. E., Idayani, A., & Ilyas, M. (2024). Utilizing stylistics for advanced English teaching: Linkages to literature and advertising. *Qalamuna: Jurnal Pendidikan, Sosial, Dan Agama*. 16(1). Pp. 193–206. <https://doi.org/10.37680/qalamuna.v16i1.4743> [in English]
15. Wales, K. (2001). *A dictionary of stylistics*. Harlow: Pearson Education Limited. (Original work published 1990) [in English]
16. Zyngier, S. (2020). Postscript: Pedagogical stylistics: Past and future. *Language and Literature*. 29(4). Pp. 446–453. DOI: <https://doi.org/10.1177/0963947020968666> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛУК'ЯНЧЕНКО Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології та методики викладання іноземних мов ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: англійська мова та методика її викладання, підготовка майбутніх учителів англійської мови та літератури.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LUKYANCHENKO Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Scientific interests: the English language, methods of teaching English, professional training of English language and literature teachers.

*Стаття надійшла до редакції 14.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.*

УДК 81'42:37.013.32

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-395-400

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ФОРМУВАННЯ СИНТАКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ

У статті розглянуто проблему формування синтаксичної компетентності в майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасні підходи до навчання синтаксису в контексті компетентнісної парадигми освіти. Уточнено

сутність поняття «синтаксична компетентність» як інтегрованої якості особистості, що охоплює знання про синтаксичні одиниці, уміння здійснювати синтаксичний аналіз і здатність до комунікативного використання синтаксичних конструкцій у професійній діяльності. Обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних, проблемно-пошукових та цифрових методів навчання синтаксису української мови. Окреслено ефективні методичні стратегії формування синтаксичної компетентності, зокрема використання кейс-методу, аналізу текстів різних стилів і жанрів, інтеграцію теоретичних знань із практикою мовленнєвої діяльності. Обґрунтовано доцільність реалізації компетентнісного підходу в процесі навчання синтаксису у ЗВО з урахуванням професійно орієнтованого спрямування мовної підготовки. Установлено, що комплексна модель формування синтаксичної компетентності у ЗВО поєднує теоретичні знання з практичними навичками, компетентнісними підходами, зорієнтована на інтеграцію когнітивного, діяльнісного, комунікативного компонентів навчання, забезпечує засвоєння синтаксичних норм, формує здатність ефективно застосовувати їх у реальних мовленнєвих ситуаціях. Вона передбачає впровадження системи практикоорієнтованих завдань, що моделюють професійні й академічні комунікативні контексти. Активне використання текстоцентричного підходу, залучення інноваційних технологій навчання (інтерактивних платформ, цифрових корпусів текстів, елементів змішаного навчання) сприяє підвищенню рівня мовленнєвої підготовки здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої критичної мовної свідомості, здатності до самостійного аналізу й редагування синтаксичних конструкцій. Такий підхід забезпечує формування стійких умінь варіювати мовні засоби відповідно до комунікативної мети, ситуації спілкування, стилістичних вимог, а це важливий складник професійної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: синтаксична компетентність, методика навчання синтаксису, компетентнісний підхід, інтерактивні та проблемно-пошукові технології, цифрові освітні ресурси, інтерактивні методи.

DEMESHKO Inna –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor
at the Department of Ukrainian Philology and Journalism
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2982-8675>
e-mail: demeshkoim@gmail.com

FORMATION OF SYNTACTIC COMPETENCE IN FUTURE PHILOLOGY TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES

The article addresses the issue of forming syntactic competence in future philology teachers in higher education institutions. Modern approaches to teaching syntax within the framework of the competence-based educational paradigm are analyzed. The essence of the concept of "syntactic competence" is clarified as an integrated personal quality that includes knowledge of syntactic units, the ability to perform syntactic analysis, and the capacity to use syntactic constructions communicatively in professional activity. The expediency of applying interactive, problem-based, and digital methods in teaching Ukrainian syntax is substantiated. Effective methodological strategies for developing syntactic competence are outlined, including the use of the case method, analysis of texts of various styles and genres, and the integration of theoretical knowledge with practical speech activity. The feasibility of implementing a competence-based approach in teaching syntax in higher education institutions, taking into account the professional orientation of language training, is justified. It is established that a comprehensive model for the formation of syntactic competence in higher education combines theoretical knowledge with practical skills and competence-based approaches. It is focused on integrating cognitive, activity-based, and communicative components of learning, ensuring the acquisition of syntactic norms and the ability to effectively apply them in real communicative situations. This model involves the implementation of a system of practice-oriented tasks that simulate professional and academic communicative contexts. The active use of a text-centered approach, along with the integration of innovative learning technologies (interactive platforms, digital text corpora, and blended learning elements), contributes to improving the level of students' speech training, developing their critical linguistic awareness, and enhancing their ability to independently analyze and edit syntactic structures. Such an approach ensures the formation of stable skills in varying language means according to the communicative purpose, communication situation, and stylistic requirements, which is an important component of the professional competence of future specialists.

Key words: syntactic competence, methods of teaching syntax, competence-based approach, interactive and problem-based technologies, digital educational resources, interactive methods.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується орієнтацією на компетентнісний підхід, що передбачає формування у здобувачів освіти не лише системи знань, а й здатності ефективно застосовувати їх у професійній діяльності. У цьому контексті особливого значення набуває проблема формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів-філологів, оскільки саме синтаксис – основа організації зв'язного мовлення та важливим інструментом комунікації. Це також зумовлено потребою підготовки мовнокомпетентної особистості, здатної до ефективної комунікації в різних професійних і соціокультурних ситуаціях. Попри значну кількість досліджень у галузі лінгводидактики, питання оновлення методики навчання синтаксису в закладах вищої освіти потребує подальшого осмислення з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, зокрема цифровізації навчального процесу та впровадження інтерактивних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування синтаксичної компетентності

як складової професійної підготовки майбутніх учителів-філологів привертає значну увагу вітчизняних і закордонних дослідників. У науковому просторі актуалізуються питання змісту синтаксичної компетентності, її структури, критеріїв оцінювання, а також ефективних методів та технологій навчання синтаксису в умовах компетентнісної освіти.

У контексті модернізації вищої освіти особливої ваги набуває проблема формування синтаксичної компетентності здобувачів вищої освіти як складника їхньої професійної мовної підготовки. Синтаксична компетентність трактується як інтегрована здатність особистості будувати граматично правильні, стилістично доречні та комунікативно доцільні висловлювання відповідно до норм сучасної української літературної мови. Науковці виокремлюють причини недостатньої сформованості синтаксичної компетентності: переважання традиційних методів і форм навчання перед сучасними, нерозвинена самостійність та ініціатива суб'єктів пізнавальної діяльності, невироблений рефлексійний компонент [1, с. 40].

Проблему компетентнісного підходу обґрунтовано в працях А. Загнітка, С. Калашнікової, М. Пентилюк, С. Карамана, М. Вінтоніва, Т. Тютюми, Н. Голуб, С. Омельчука, В. Новосолової, Г. Кузнецової, О. Горошкіної, А. Попович та ін. Під час навчання синтаксису української мови доречно розглядати взаємозв'язок синтаксису з іншими мовними рівнями та вплив соціокультурних чинників на формування мовної компетентності в цілому. Доречно поєднувати фронтальний та індивідуальний методи, використовувати дискусійні та практичні завдання.

Мета статті – обґрунтування сучасних методичних підходів до формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів-філологів у закладах вищої освіти. Завдання: 1) уточнити поняття «синтаксична компетентність»; 2) проаналізувати сучасні підходи до навчання синтаксису у ЗВО; 3) визначити ефективні методи й прийоми формування синтаксичних умінь; 4) окреслити роль інноваційних технологій у цьому процесі. Наукова новизна полягає в систематизації сучасних методичних підходів до формування синтаксичної компетентності в майбутніх учителів-філологів та обґрунтуванні доцільності інтеграції традиційних та інноваційних методів навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синтаксична компетентність охоплює знання синтаксичних одиниць (словосполучення, речення, текст) та їхніх структурних особливостей, умінь будувати різні типи синтаксичних конструкцій відповідно до норм української мови, використовувати синтаксичні засоби з урахуванням комунікативної ситуації та стилю, навички синтаксичного аналізу простого (двоскладного та односкладного) та складного речень, редагування синтаксичних структур. Синтаксична компетентність – це інтегрована якість особистості, що поєднує знання, умінь, практичний досвід використання синтаксичних засобів мови з метою побудови граматично правильного, стилістично доречного, комунікативно ефективного висловлювання. Це здатність правильно, доцільно будувати та використовувати синтаксичні конструкції відповідно до норм мови та умов спілкування.

Підтримуємо думку Н. Гетьманчук, що компетентнісний підхід у сучасній освіті спрямований на формування не лише системи знань, а передусім способів діяльності, що забезпечують здатність особистості ефективно застосовувати результати навчання на практиці [2, с. 125]. У цьому контексті результат освіти трактується не як сукупність засвоєної інформації, а як інтегрована здатність людини використовувати набуті знання, умінь та навички на практиці, у різних життєвих і професійних ситуаціях.

Використання інтерактивних та проблемно-пошукових технологій сприяє формуванню критичного мислення, творчої мовленнєвої активності, а мультимедійні ресурси, електронні тренажери, інтерактивні платформи підсилюють мотивацію здобувачів освіти, сприяють гнучкості формування синтаксичних умінь. Незважаючи на значну кількість теоретико-методичних розробок, питання цілісної моделі формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів-філологів у системі вищої освіти потребує подальшого дослідження. Недостатньо уваги приділено комплексній оцінці ефективності поєднання

традиційних та інноваційних методик у навчальному процесі.

Таким чином, узагальнений аналіз останніх досліджень засвідчує наявність суттєвих теоретичних напрацювань у галузі синтаксичної лінгводидактики та вимогу подальшого розвитку методичних підходів, які б забезпечили цілісне та прикладне формування синтаксичної компетентності в майбутніх учителів-словесників.

Розвиток лінгвістичних шкіл призвів до формування різних підходів до вивчення речення. Кожен напрям зосереджується на певному аспекті мови:

1) логіко-синтаксичний напрям (К. Беккер, Є. Тимченко, Г. Шашкевич та ін.):

речення виражає думку; головну роль відіграє присудок; складні речення класифікують за логікою; пунктуація залежить від логічного членування; 2) психолого-синтаксичний (О. Потебня, Д. Овсянко-Куликовський): мова пов'язана з мисленням і психікою людини; речення – результат мисленнєвих процесів; важлива роль мовця та його сприйняття; 3) елементарно-практичний (М. Кульман): орієнтація на навчання мови; практичне використання в школі; 4) формально-синтаксичний (Ю. Шерех (Ю. Шевельов), В. Русанівський та ін.): вивчення будови речення; граматична структура; формальні зв'язки між словами; моделі речень; 5) семантико-граматичний (Л. Булаховський, Б. Кулик, А. Медушевський, К. Городенська та ін.): поєднання значення + граматика: аналіз змісту синтаксичних конструкцій; 6) структурно-семантичний (О. Біляєв, І. Вихованець, М. Плющ, Р. Христіанінова та ін.): аналіз речення як системи; взаємозв'язок елементів і змісту; 7) когнітивно-комунікативний (М. Пентилюк, Т. Симоненко, Л. Мацько, О. Горошкіна та ін.): речення – відображення мислення + комунікації; як людина формує і передає думки; зв'язок мови з пізнанням; 8) комунікативно-діяльнісний (М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман, С. Омельчук, М. Вінтонів, О. Горошкіна та ін.): 9) функціонально-комунікативний (О. Мельчук, І. Вихованець, А. Загнітко, М. Вінтонів та ін.): речення – засіб передачі інформації, тема / рема; роль у тексті; 10) функціонально-стилістичний (В. Ващенко, А. Коваль, К. Плиско, Є. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Вінтонів та ін.): речення – засіб стилю; залежить від ситуації (науковий, розмовний тощо); вибір конструкцій залежно від стилю.

Проблема формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів-філологів – предмет активного наукового осмислення. Науковці звертають увагу на теоретичні аспекти структури мовної компетентності і на дидактичні умови та способи її формування. Т. Тютюма підкреслює, що формування синтаксичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій потребує спеціального змістового та методичного забезпечення. Авторка зазначає, що цифрові інструменти – ефективний засіб для активізації дослідницької діяльності студентів під час вивчення синтаксису, підвищення якості власних синтаксичних умінь філологів. Використання цифрових наративів під час навчання створює можливості для осмислення навчального матеріалу, забезпечує можливості пошуково-дослідницької діяльності [5, с. 145].

Формування мовної компетентності студентів пов'язане із застосуванням компетентнісного та

діяльнісного підходів у викладанні синтаксису. Формуючи дослідницьку компетентність студентів при вивченні синтаксису сучасної української мови доречно застосовувати сучасні підходи, зокрема інтерактивні, проблемно-пошукові та цифрові методи навчання синтаксису. Потребує подальшого розвитку комплексна модель формування синтаксичної компетентності у ЗВО, що поєднувала б теоретичні знання з практичними навичками та компетентнісними підходами. Така модель має бути зорієнтована на інтеграцію когнітивного, діяльнісного, комунікативного компонентів навчання, забезпечуючи не лише засвоєння синтаксичних норм, а й формування здатності ефективно застосовувати їх у реальних мовленнєвих ситуаціях. Вона передбачає впровадження системи практикоорієнтованих завдань, що моделюють професійні й академічні комунікативні контексти, активне використання текстоцентричного підходу, залучення інноваційних технологій навчання (інтерактивних платформ, цифрових корпусів текстів, елементів змішаного навчання), сприяє підвищенню рівня мовленнєвої підготовки здобувачів вищої освіти, розвитку їхньої критичної мовної свідомості та здатності до самостійного аналізу й редагування синтаксичних конструкцій. Такий підхід забезпечує формування стійких умінь варіювати мовні засоби відповідно до комунікативної мети, ситуації спілкування та стилістичних вимог, що це важливий складник професійної компетентності майбутніх фахівців. Крім того, інтеграція зазначених компонентів навчання сприяє розвитку рефлексивних умінь, зокрема здатності оцінювати власне мовлення та вдосконалювати його відповідно до нормативних і комунікативних критеріїв. Упровадження такої моделі також передбачає диференціацію навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти, що підвищує ефективність засвоєння синтаксичного матеріалу. Комплексна модель формування синтаксичної компетентності у ЗВО – дієвий інструмент модернізації мовної освіти, поєднує традиційні лінгвістичні засади з інноваційними технологіями, орієнтованими на практичне застосування знань у реальному комунікативному середовищі. Використання цифрових освітніх ресурсів сприяє ефективнішому формуванню синтаксичної компетентності, оскільки забезпечує інтерактивність навчання, доступ до автентичних мовних матеріалів, створює умови для активної, самостійної та практикоорієнтованої діяльності здобувачів вищої освіти. О. Горошкіна зазначає, що для методично правильної організації роботи з текстами важливо враховувати сучасні досягнення психолінгвістики, когнітивної лінгвістики, лінгвістики тексту, стилістики, риторики та літературознавства, які комплексно досліджують практичне застосування мовної системи [3].

Водночас важливе поетапне формування синтаксичних умінь – від репродуктивного рівня (засвоєння структур, теоретичних питань про способи вираження головних і другорядних членів речення) до продуктивного та творчого (самостійне конструювання речень, редагування текстів, стилістичне варіювання синтаксичних конструкцій). Особливу увагу слід приділити рефлексивному компоненту, що передбачає розвиток умінь аналізувати власне мовлення та мовлення учнів, виявляти й виправляти синтаксичні помилки, удосконалювати мовленнєву

діяльність. О. Межов зазначає, що пропорційне вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння та письмо – у процесі мовної освіти забезпечує формування високого рівня комунікативної компетентності та сприяє розвитку культуромовної особистості майбутнього фахівця [4, с. 194].

Отже, реалізація комплексної моделі сприятиме формуванню високого рівня синтаксичної компетентності студентів, їхньої готовності до професійної комунікації та підвищенню загальної мовної культури майбутніх фахівців.

Під час вивчення синтаксису у ЗВО оцільно упроваджувати компетентнісний підхід, орієнтувати освітній процес на формування не лише системи знань, а й умінь ефективно їх застосовувати в академічному й професійному мовленні. У цьому аспекті важливе поєднання теоретичного опанування синтаксичних явищ із розвитком практичних навичок синтаксичного аналізу та продукування текстів різних стилів і жанрів.

Ефективність формування синтаксичної компетентності забезпечується впровадженням інтерактивних методів навчання, серед яких особливе місце посідають дискусії, кейс-методи, робота в малих групах, моделювання професійно орієнтованих мовленнєвих ситуацій. Такі методи сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку критичного мислення, формуванню навичок аргументованого висловлення думок. Проблемно-пошукові технології орієнтують студентів на самостійне здобуття знань, аналіз синтаксичних структур, установлення закономірностей їхнього функціонування в мовленні. Застосування таких технологій дозволяє формувати дослідницькі вміння, підвищує рівень усвідомленості засвоєного навчального матеріалу. Сучасний освітній процес у ЗВО неможливий без використання цифрових освітніх ресурсів. Онлайн-платформи, інтерактивні тренажери, електронні корпуси текстів, мультимедійні засоби навчання забезпечують варіативність подання матеріалу, індивідуалізацію навчання, розширення можливостей самостійної роботи здобувачів освіти. Цифрові ресурси сприяють інтеграції мовної підготовки з формуванням цифрової компетентності майбутніх фахівців.

Отже, формування синтаксичної компетентності здобувачів вищої освіти – комплексний процес, що потребує поєднання традиційних і новітніх підходів. Синтаксична компетентність – складник комунікативної компетентності особистості, що відображає її здатність свідомо й доречно використовувати синтаксичні засоби мови в процесі мовлення. Реалізація компетентнісного підходу, використання інтерактивних методів, проблемно-пошукових технологій, цифрових освітніх ресурсів створюють ефективне освітнє середовище для підготовки мовнокомпетентного, мобільного й конкурентоспроможного фахівця.

Інноваційні технології суттєво розширюють можливості формування синтаксичної компетентності студентів, забезпечують інтерактивність, індивідуалізацію та практичну спрямованість навчання. Зокрема, інноваційні технології сприяють: 1) візуалізації синтаксичних структур (схеми, ментальні карти, інтерактивні моделі речень), що полегшує розуміння складних синтаксичних явищ; 2) організації активної

навчальної взаємодії через використання онлайн-платформ, форумів, документів, де студенти можуть конструювати, аналізувати й редагувати висловлювання; 3) реалізація змішаного та дистанційного навчання, що дає змогу поєднувати аудиторну роботу із самостійною роботою; 4) оперативний зворотний зв'язок завдяки тестам, тренажерам, цифровим інструментам перевірки знань. Використання електронних корпусів текстів сучасних письменників, мовних платформ і цифрових ресурсів забезпечує роботу з автентичним мовним матеріалом, що підвищує рівень мовленнєвої практики, сприяє формуванню навичок аналізу синтаксичних конструкцій у реальному контексті. Важливий аспект – розвиток цифрової та мовної рефлексії, коли студенти не лише виконують завдання, а й оцінюють власні результати, удосконалюють мовлення, користуються сучасними інструментами редагування й самоконтролю.

Отже, інноваційні технології виступають не лише засобом модернізації навчального процесу, а й ефективним інструментом формування синтаксичної компетентності, що забезпечує його відповідність сучасним освітнім вимогам і потребам професійної підготовки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування синтаксичної компетентності в студентів у закладах вищої освіти – складний і багатовимірний процес, що потребує поєднання традиційних та інноваційних підходів до навчання. Синтаксична компетентність – інтегрована якість особистості, що охоплює знання синтаксичних норм української мови, умінь конструювати різні типи речень, здатність ефективно використовувати їх у комунікативній діяльності. Це складова мовної компетентності, що включає знання синтаксичних норм української мови (правил побудови речень), умінь застосовувати ці правила на практиці.

Проаналізовано сучасні підходи до навчання синтаксису у ЗВО, серед яких провідними визначено компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і текстоцентричний. Ефективність формування синтаксичних умінь забезпечується застосуванням системи практикоорієнтованих завдань, спрямованих на розвиток продуктивного мовлення, а також використання інноваційних технологій, які підвищують рівень мотивації та активності студентів. Упровадження комплексної моделі навчання синтаксису сприяє не лише засвоєнню теоретичних знань, а й формуванню практичних умінь, необхідних для професійної комунікації майбутніх фахівців.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в застосуванні ефективності формування синтаксичної компетентності у ЗВО, удосконаленні методичного забезпечення навчання синтаксису з урахуванням цифровізації освіти, дослідженні можливостей використання штучного інтелекту та адаптивних технологій у процесі формування мовленнєвих умінь, поглиблене вивчення міждисциплінарних зв'язків синтаксису з іншими мовознавчими та педагогічними дисциплінами. Удосконалювати методичні підходи до формування синтаксичної компетентності шляхом інтеграції традиційних і цифрових засобів навчання. Подальший розвиток зазначеного напрямку сприятиме підвищенню якості мовної освіти та формуванню високого рівня професійної компетентності майбутніх фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вінтонів М. О., Тютюма Т. С. Синтаксична компетентність у лінгводидактичній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 51. С. 40–46. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735417/1/6.pdf> (дата звернення: 18.03.2026).
2. Гетьманчук Н. О. Компетентнісно орієнтоване вивчення синтаксису у вищому навчальному закладі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 15. С. 124–127. URL: file:///C:/Users/%D080.ADMIN-E01673CCV/Downloads/Ozfm_2017_15_41.pdf (дата звернення: 19.03.2026).
3. Горошкіна О. М. Текст як засіб реалізації завдань компетентнісно орієнтованого навчання української мови. *Слобожанська бесіда – 12. Лінгвістика тексту і вивчення української ментальності: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* 2019. С. 156–165. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718548/1/%83.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
4. Межов О. Г. Формування пунктуаційних компетентностей здобувачів освіти засобами синтаксису: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-методичної інтернет-конференції. 2021. С. 192–194. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/19510/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf> (дата звернення: 20.03.2026).
5. Тютюма Т. С. Використання цифрових наративів під час викладання синтаксису української мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77. Т. 2. С. 143–146. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part_2/28.pdf (дата звернення: 18.03.2026).

REFERENCES

1. Vintoniv, M. O., & Tiutuma, T. S. (2023). Syntak-sychna kompetentnist u lnhvodydaktychnii pidhotovtsi maibut-nikh uchyteliv ukrainiskoi movy i literatury [Syntactic competence in linguodidactic training of future teachers of Ukrainian language and literature]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. Serii: Pedahohichni nauky. (51). S. 40–46. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735417/1/6.pdf> [in Ukrainian]
2. Hetmanchuk, N. O. (2017). Kompetentnisno oriientovane vyvchennia syntaksysu u vyshchomu navchalnomu zakladi [Competency-based study of syntax in higher education institutions]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladyakh osvity*. (15). S. 124–127. URL: file:///C:/Users/%D080.ADMIN-E01673CCV/Downloads/Ozfm_2017_15_41.pdf [in Ukrainian]
3. Horoshkina, O. M. (2019). Tekst yak zasib realizatsii zavdan kompetentnisno oriientovanoho navchannia ukrainiskoi movy [Text as a Means of Implementing Competence-Oriented Tasks in Teaching the Ukrainian Language]. *Slobozhanska besida – 12. Lnhvistyka tekstu i vyvchennia ukrainiskoi mentalnosti: materialy vseukr. nauk.-prakt. konf.* S. 156–165. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718548/1/%83.pdf> [in Ukrainian]
4. Mezhev, O. H. (2019). Formuvannia punktuatsiinykh kompetentnostei zdobuvachiv osvity zasobamy syntaksysu [Formation of punctuation competencies of learners by means of syntax]: zbiryk materialiv IV vseukrainskoi naukovo-metodychnoi internet-konferentsii. S. 192–194. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/19510/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf> [in Ukrainian]
5. Tiutuma, T. S. (2021). Vykorystannia tsyfrovyykh naratyviv pid chas vykladannia syntaksysu ukrainiskoi movy [Use of digital narratives in teaching syntax of the Ukrainian language]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. 77(2). S. 143–146. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/77/part_2/28.pdf [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДЕМЕШКО Інна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української філології та журналістики

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика навчання української мови у вищій школі, інноваційні підходи до формування мовної та професійно-комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

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 the Ukrainian language in higher education, innovative approaches to the development of linguistic and professional-communicative competence of higher education students.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 376:378:37.091.3:793.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-400-405

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РАЗВODOVA Марина –

доктор філософії,

викладач-методист хореографії

вищої кваліфікаційної категорії

КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-5383>

e-mail: marina777rm@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ПІДХОДУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ПРИ ВИКЛАДАННІ КУРСУ «МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «МИСТЕЦТВО» (СКЛАДОВА «ХОРЕОГРАФІЯ»)

У статті обґрунтовано актуальність та визначено специфічні особливості імплементації інклюзивного підходу у процес професійної підготовки студентів педагогічного коледжу під час вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» (складова «Хореографія»). Наголошено, що в умовах гуманізації української освіти та зростання запиту на педагогів, здатних ефективно працювати в інклюзивних класах, виникає гостра суперечність між цим запитом та недостатньою розробленістю методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів до викладання мистецьких дисциплін, зокрема хореографії, яка традиційно асоціюється з високими вимогами до виконавської майстерності.

Розкрито, що ефективна підготовка вимагає кардинального перегляду освітньої парадигми, тобто переходу від технічно-виконавської, орієнтованої на результат до особистісно-розвивальної, процесуально-орієнтованої моделі. У межах такого підходу хореографія розглядається не як мистецтво для обдарованих, а як потужний інструмент цілісного розвитку, соціалізації та самовираження кожної дитини з особливими освітніми потребами.

Визначено, що ключовим завданням підготовки є формування у студентів комплексу специфічних інклюзивних компетентностей: ціннісно-мотиваційної (розуміння філософії інклюзії), діагностико-прогностичної (вміння бачити потенціал дитини) та адаптаційно-модифікаційної (здатність гнучко пристосовувати навчальний матеріал, темп, рухи, використовувати альтернативні форми участі).

Запропоновано конкретні методичні шляхи модернізації навчального процесу в коледжі, що базуються на принципах універсального дизайну для навчання. Наголошено на необхідності домінування практико-орієнтованих, іммерсивних технологій (метод кейс-стаді, педагогічні тренінги, мікрОВикладання) над теоретичним навчанням.

Проаналізовано терапевтичний потенціал хореографії, її роль у сенсорній інтеграції, психоемоційній регуляції та формуванні позитивної Я-концепції у дітей з ООП. Обґрунтовано важливість міцних міждисциплінарних зв'язків курсу методики хореографії зі спеціальною психологією, корекційною педагогікою, фізіологією та арттерапією.

Ключові слова: інклюзивна освіта, інклюзивний підхід, професійна підготовка, студенти педагогічного коледжу, освітня галузь «Мистецтво», хореографія, методика викладання.

RAZVODOVA Marina –

Doctor of Philosophy, teacher-methodologist of choreography

of the highest qualification category of the Municipal Institution

«Balta Pedagogical Professional College»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-5383>

e-mail: marina777rm@ukr.net

FEATURES OF IMPLEMENTING AN INCLUSIVE APPROACH IN PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL COLLEGE WHEN TEACHING THE COURSE «TEACHING METHODOLOGY OF THE EDUCATIONAL FIELD «ART» (COMPONENT «CHOREOGRAPHY»)

The article substantiates the relevance and identifies the specific features of implementing an inclusive approach in the process of professional training of students of a pedagogical college during the study of the course «Teaching Methodology of the Educational Field «Art» (component «Choreography»).

It is emphasized that in the conditions of humanization of Ukrainian education and the growing demand for teachers capable of working effectively in inclusive classes, there is a sharp contradiction between this demand and the insufficient development of methodological support for the training of future teachers for teaching artistic disciplines, in particular choreography, which is traditionally associated with high requirements for performing skills.

It is revealed that effective training requires a radical revision of the educational paradigm, that is, a transition from a technical-performance, result-oriented to a personal-developmental, process-oriented model. Within the framework of such an approach, choreography

is considered not as an art for the gifted, but as a powerful tool for the holistic development, socialization and self-expression of each child with special educational needs.

It was determined that the key task of training is to form in students a complex of specific inclusive competencies: value-motivational (understanding the philosophy of inclusion), diagnostic-prognostic (the ability to see the child's potential) and adaptation-modification (the ability to flexibly adapt educational material, pace, movements, use alternative forms of participation).

Specific methodological ways of modernizing the educational process in college are proposed, based on the principles of universal design for learning. The need for the dominance of practice-oriented, immersive technologies (case study method, pedagogical trainings, microteaching) over theoretical training is emphasized.

The therapeutic potential of choreography, its role in sensory integration, psycho-emotional regulation and the formation of a positive self-concept in children with SEN are analyzed. The importance of strong interdisciplinary connections of the choreography methodology course with special psychology, correctional pedagogy, physiology and art therapy is substantiated.

Key words: inclusive education, inclusive approach, professional training, students of the pedagogical college, educational branch «Art», choreography, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується фундаментальним цивілізаційним зрушенням у бік гуманістичної парадигми та послідовного утвердження принципів інклюзії як пріоритетної стратегії. Цей процес знайшов своє нормативно-правове закріплення на найвищому законодавчому рівні, зокрема у базовому Законі України «Про освіту» (2017), який проголошує право кожної особи на якісну та доступну освіту незалежно від індивідуальних особливостей розвитку. Це, у свою чергу, зумовлює докорінні трансформаційні зміни у вимогах до професійної підготовки та змісту діяльності педагогічних кадрів.

Майбутній вчитель початкових класів повинен володіти не лише глибокими предметними та методичними компетентностями, але й бути концептуально та практично готовим до ефективної професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. Формування такої готовності, що у науковому дискурсі визначається як інклюзивна компетентність, є наріжним каменем модернізації педагогічної освіти [7].

Особливої гостроти та складності ця проблема набуває у контексті викладання дисциплін мистецького циклу, які традиційно розглядалися крізь призму обдарованості та нормативних стандартів. Хореографія як невід'ємна складова освітньої галузі «Мистецтво» історично та стереотипно асоціюється з високими вимогами до психомоторних здібностей, координаційної складності, фізичної витривалості та естетичної довершеності виконання. Подібна орієнтація на результат та стандартизовані критерії оцінювання створює психолого-педагогічні та організаційні бар'єри для повноцінного залучення дітей з особливими освітніми потребами (ООП) до хореографічної діяльності. Потенціал танцю як засобу соматичного, емоційного та соціального розвитку при цьому залишається нереалізованим [3].

У зв'язку з цим виникає глибока суперечність між об'єктивним суспільним запитом на підготовку педагогів, здатних гнучко та креативно реалізовувати інклюзивний підхід у мистецькій освіті та недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення цього процесу, особливо на рівні закладів фахової передвищої освіти. Саме в педагогічних коледжах закладаються основи професійного світогляду майбутнього вчителя й відсутність адекватних методик підготовки до роботи в інклюзивному хореографічному просторі стає суттєвою перешкодою для успішної імплементації освітньої реформи.

Аналіз досліджень та публікацій. Теоретико-методологічні засади інклюзивної освіти в Україні отримали ґрунтовне розкриття у працях широкого

кола вітчизняних науковців, що свідчить про системне осмислення цього феномену на концептуальному та прикладному рівнях. Зокрема, фундаментальні аспекти інклюзії, її соціально-філософську сутність, термінологічний апарат та організаційні принципи впровадження системно досліджено у роботах А. Колупаєвої, С. Литовченко та ін.

Питанням формування інклюзивної компетентності як інтегративної якості особистості майбутніх педагогів присвячені дослідження О. Вознесенської, І. Демченко, О. Таранченко та ін.

Дослідження О. Беляєвої, Л. Назарової, Ю. Мартиненко та ін. підкреслюють роль мистецької діяльності у процесах соціалізації та інтеграції дітей з ООП. Питання соціально-психологічної реабілітації засобами хореографічного мистецтва порушують у своїх працях І. Крамська, Ю. Сивоконь та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та визначення специфічних особливостей імплементації інклюзивного підходу у процес професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів під час вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» (складова «Хореографія»).

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація інклюзивного підходу у професійній підготовці студентів педагогічного коледжу до викладання хореографії вимагає не просто корекції, а глибокого, кардинального перегляду освітньої парадигми, що панувала десятиліттями та була детермінована нормативними ідеалами. Йдеться про свідому деконструкцію усталеної моделі, орієнтованої на жорстку стандартизацію, та уніфікацію, тобто відбір дітей, які відповідають певним фізичним та психомоторним критеріям. Ця стара парадигма розглядала хореографію переважно як шлях до досягнення виконавської майстерності. Натомість нова, гуманістична, особистісно центрована модель пропонує зміну самих аксіологічних орієнтирів й центральним завданням у цьому процесі стає не стільки досягнення високих технічних результатів у виконанні танцювальних елементів, скільки формування у майбутніх педагогів професійної здатності та внутрішньої готовності використовувати хореографію як потужний, багатогранний інструмент цілісного розвитку, ефективної соціалізації та вільного самовираження абсолютно кожної дитини. Онтологічний статус дитини в освітньому процесі змінюється, адже з об'єкта педагогічного впливу, який має засвоїти норму, вона перетворюється на суб'єкта власного розвитку, чий індивідуальний психофізичний особливості, унікальні здібності та специфічні потреби є не перешкодою, а відправною точкою для педагогічної творчості.

Цей концептуальний зсув не є винятковим лише для хореографії, він є наскрізною вимогою до викладання всієї освітньої галузі «Мистецтво», яка інтегрує у собі музичну, образотворчу, хореографічну, театральну та інші мистецькі складові. В умовах інклюзивного навчання мистецтво перестає виконувати функцію фільтра обдарованості, воно втрачає свій елітарний статус сфери для обраних чи талановитих, натомість перетворюючись на універсальний, демократичний за своєю суттю засіб пізнання світу та самого себе, доступний абсолютно кожному.

Отже, головна мета мистецької освіти в інклюзивному класі зазнає суттєвої трансформації. Вона полягає не у формуванні професійних митців чи відточуванні технічних навичок за єдиним зразком, а у розвитку емоційного інтелекту, емпатії, креативності, асоціативно-образного мислення та формуванні глибокого емоційно-ціннісного ставлення до світу, мистецтва і власної особистості у всіх без винятку учнів. Мистецтво в такому контексті розглядається як безпечний простір, в якому дитина може експериментувати, досліджувати, помилитися без страху осуду та отримувати позитивний досвід самореалізації, що є критично важливим для формування її адекватної самооцінки та життєвої стійкості.

Сучасний педагог має володіти не просто набором методів, а широким, гнучким арсеналом адаптивних та асистивних технологій. Це передбачає глибоке володіння принципами диференціації та індивідуалізації, вміння майстерно модифікувати складність та зміст завдання, застосовувати технологію педагогічної підтримки (скаффолдинг), використовувати нетрадиційні, сенсорно-збагачені матеріали для стимуляції творчої активності. Критично важливим стає вміння бачити та заохочувати будь-яку, навіть парціальну (часткову) форму участі. Для однієї дитини це може бути активне виконання завдання, для іншої – словесний опис ідеї, для третьої – допомога товаришу, а для дитини з вираженими комунікативними труднощами навіть зацікавлене спостереження за процесом може розглядатися як повноцінна форма залучення, що є першим кроком до більш активної участі у майбутньому.

Інклюзивний підхід в освіті є значно ширшим, глибшим і складнішим поняттям, ніж його поверхнева інтерпретація як простого спільного фізичного перебування дітей з різними освітніми потребами в одному класі чи аудиторії. Інклюзія – це цілісна, гуманістична соціально-педагогічна філософія, світоглядна парадигма, що базується на непорушних аксіологічних принципах. Перш за все, це принцип безумовної поваги до людської гідності та визнання самоцінності кожної особистості. По-друге, це принцип визнання людської різноманітності, унікальності та варіативності розвитку як норми і цінного ресурсу для збагачення всього суспільства, а не як дефіциту чи відхилення, що потребує корекції. По-третє, це принцип категоричного неприйняття та активної протидії будь-яким формам прямої чи опосередкованої дискримінації, сегрегації та соціального виключення [5].

Сутність інклюзії полягає у фундаментальному онтологічному зсуві, коли сама система демонструє гнучкість та готовність до трансформації. Це означає, що освітня система – її нормативна база, зміст навчальних програм, педагогічні методи та технології,

організаційні форми взаємодії, архітектура та дизайн освітнього середовища – проактивно адаптується та перебудовується для того, щоб задовольнити індивідуальні потреби та забезпечити оптимальні умови для розвитку всіх учнів без винятку. Це стосується не лише дітей з діагностованими порушеннями, а й обдарованих дітей, представників національних меншин, дітей з інших культур або просто тих, хто має інший стиль навчання.

Виходячи з цього, особливість інклюзивного підходу полягає у забезпеченні не просто формального, а реального, дієвого рівного доступу до якісної освіти. Це передбачає не лише усунення фізичних бар'єрів, але й подолання бар'єрів психологічних, комунікативних, інформаційних та світоглядних. Кінцевою метою є створення таких умов та такої підтримуючої культури у закладі освіти, за яких кожен учень, незалежно від своїх вихідних можливостей, відчуває себе цінним, значущим, та повноправним учасником освітнього процесу та життя шкільної спільноти [5].

Професійна підготовка студентів педагогічних коледжів у цьому контексті набуває статусу не просто важливого елемента, а стратегічного фактора, від якого залежить реальна, а не декларативна успішність імплементації інклюзивних реформ на практиці.

Отже, формування інклюзивної компетентності як інтегративної, багатокомпонентної якості особистості стає пріоритетним, наріжним завданням професійної підготовки майбутніх педагогів. Ця компетентність є значно більшою, ніж сума знань та вмінь й включає в себе три взаємопов'язані складові. По-перше, когнітивну – глибокі знання про психофізіологічні особливості розвитку дітей, нормативно-правові засади інклюзії, принципи універсального дизайну та технології адаптації/модифікації. По-друге, операційно-діяльну – практичні навички діагностики, індивідуального планування, застосування асистивних технологій, роботи в команді фахівців та ефективної комунікації з батьками. Але найголовнішим, центральним ядром є третя складова – аксіологічна, або ціннісна. Це сформована внутрішня гуманістична позиція, що базується на емпатії, толерантності, вірі в потенціал кожної дитини та глибокому переконанні у цінності різноманітності. Саме ця ціннісна складова є тим фундаментом, без якого знання залишаються мертвою теорією, а вміння – механічним набором технік. Отже, мова йде про здатність не просто знати про інклюзію, а мислити і діяти інклюзивно, реалізовувати цінності та принципи інклюзивної освіти у кожній миті своєї професійної діяльності [7].

Потенціал хореографічного мистецтва для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) розкривається у трьох взаємопов'язаних вимірах, набуваючи виразного корекційно-розвивального, глибинного терапевтичного та життєво важливого соціалізуючого характеру. Хореографія в інклюзивному контексті перестає бути лише мистецтвом форми, вона стає мистецтвом зміцнення, комунікації та інтеграції. Це не просто набір рухів, а цілісна соматична практика, що дозволяє працювати з особистістю дитини на всіх рівнях її існування: тілесному, емоційному, когнітивному та соціальному.

Танець як прадавня, довербальна форма людської експресії виступає унікальним інструментом невербальної комунікації, своєрідною «мовою душі»,

що не потребує слів. Ця властивість є безцінною для дітей, чії вербальні можливості обмежені через різноманітні порушення розвитку, або для тих, хто пережив травматичний досвід і замкнувся у собі. Танець дозволяє дитині на символічному, метафоричному рівні виразити, «прожити» та «відпустити» складні емоції, глибинні почуття та дифузні переживання, які складно або й зовсім неможливо вербалізувати. Рух стає безпечним контейнером для гніву, страху, радості чи смутку, дозволяючи здійснити катарсис – емоційне очищення та звільнення.

На нейрофізіологічному та сенсомоторному рівнях ритмічні рухи виконують надзвичайно важливу організуючу та структуруючу функцію. Вони сприяють не просто абстрактному розвитку великої моторики, а й формуванню складних рухових навичок, таких як білатеральна координація (узгоджена робота обох півкуль мозку та обох сторін тіла), рівновага та моторне планування (праксіс). Особливо важливим є розвиток відчуття власного тіла у просторі, або пропріоцепції – глибинної м'язової чутливості, що є нашим «шостим чуттям». Для багатьох дітей з ООП, особливо з порушеннями опорно-рухового апарату чи розладами сенсорної інтеграції, образ власного тіла є фрагментарним, нецілісним. Регулярні танцювальні вправи, що дають чіткий і ритмічний зворотний зв'язок від м'язів та суглобів до мозку, допомагають дитині буквально «зібрати» себе, сформувати цілісну схему тіла, відчуття його межі та можливості. Це, у свою чергу, є фундаментом для розвитку впевненості у собі та адекватної самооцінки, адже дитина починає відчувати себе господарем свого тіла, а не його заручником [1].

Для дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), чий світ часто є фрагментарним, хаотичним та сповненим сенсорних переважань, специфічно організовані, структуровані та ритмічно повторювані танцювальні вправи створюють ритуалізований, безпечний простір, який є для них зрозумілим та передбачуваним. Послідовність рухів, чіткий ритм музики та можливість багаторазового відтворення знайомої комбінації діють як потужний механізм для зниження високого рівня генералізованої тривожності. Коли дитина знає, що буде відбуватися далі, її нервова система перестає перебувати у стані гіперпильності, що сприяє зниженню рівня кортизолу та загальному розслабленню.

Водночас участь у спільній хореографічній діяльності, навіть у її найпростіших формах, стає унікальним тренувальним майданчиком для розвитку навичок соціальної взаємодії. Це не просто теоретичне вивчення правил, а їх практичне проживання через тілесний досвід. Такі елементи, як рух у парі чи в колі, необхідність синхронізувати свої дії з іншими, дзеркальне відображення рухів партнера, передача невербальних сигналів через погляд чи дотик, – все це активізує роботу дзеркальних нейронів та сприяє розвитку емпатії, тобто здатності розуміти емоційний стан іншої людини. Дитина вчиться відчувати особистий та спільний простір, узгоджувати свої наміри з намірами інших, чекати своєї черги та радіти спільному результату. Це сприяє формуванню базових навичок командної роботи та створює почуття приналежності до групи, що є надзвичайно важливим для подолання соціальної ізоляції.

Нарешті, на глибинному особистісному рівні, хореографія виступає потужним інструментом для зміцнення самооцінки та конструювання позитивної Я-концепції. Успішне виконання навіть найпростіших рухів, отримання схвалення від викладача та одногрупників створює для дитини так звану «ситуацію успіху». Поступово відбувається зміна внутрішньої ідентичності: дитина починає сприймати себе не лише як носія певного діагнозу чи сукупності обмежень, а як людину, яка вміє гарно рухатися, як танцівника, як творчу особистість. Відбувається перехід від дефіцитарного до ресурсного самосприйняття, що є ключовою передумовою для її подальшого гармонійного розвитку [6].

Ключовим вектором модернізації змісту курсу «Методика навчання освітньої галузі «Мистецтво» (складова «Хореографія») є цілеспрямоване формування у студентів цілісного комплексу специфічних інклюзивних компетентностей. По-перше, це фундаментальна діагностико-прогностична компетентність, яка передбачає глибоко розвинене вміння здійснювати цілеспрямоване педагогічне спостереження. Майбутній вчитель повинен навчитися бачити за зовнішніми проявами поведінки внутрішній світ дитини, оцінювати її емоційні реакції на музику та рух, ідентифікувати її сильні сторони, навіть якщо вони є неочевидними. Це включає аналіз індивідуальної програми розвитку, консультації з іншими фахівцями та батьками, щоб зрозуміти не лише обмеження, але й потенціал кожної дитини. На основі цього комплексного аналізу студент має навчитися прогнозувати реалістичну, але водночас амбітну індивідуальну освітню траєкторію учня у межах хореографічної діяльності, визначаючи його зону найближчого розвитку.

По-друге, як логічне продовження та практичне втілення діагностики, виступає адаптаційно-модифікаційна компетентність, яка полягає у практичній здатності та творчій гнучкості, що дозволяє миттєво перебудовувати та пристосовувати навчальний матеріал. Студент повинен оволодіти широким арсеналом конкретних методичних прийомів. Наприклад, це вміння модифікувати зміст танцювальних вправ; здатність гнучко адаптувати темп, знижуючи його на етапі розучування та використовуючи чіткий, повільний ритм; вміння підбирати музичний супровід, який би не переважував сенсорну систему дитини, а навпаки, діяв заспокоїливо та організуюче; здатність змінювати амплітуду та складність рухів, пропонуючи дитині з порушеннями опорно-рухового апарату виконувати виразні рухи руками, плечима та головою, сидячи на стільці, що є повноцінною участю у танці.

Крім того, ця компетентність передбачає творче використання альтернативних способів участі дитини у спільній діяльності. Майбутній педагог має навчитися залучати дитину з розладами аутистичного спектра через ритмічні ігри з використанням сенсорних предметів, що зменшують тривожність, наприклад, м'яких хустинок, еластичних стрічок чи навіть обтяжених м'ячиків, які дають чіткі пропріоцептивні відчуття. Він повинен уміти використовувати візуальну підтримку, таку як кольорові позначки на підлозі для орієнтації у просторі, або картки з піктограмами, що позначають послідовність рухів. Студент має оволодіти прийомом парціальної участі, коли дитина виконує лише частину танцювальної

комбінації, яка їй під силу, або отримує особливу роль, наприклад, бути «хранителем ритму» і грати на бубні, що також є важливою частиною спільної музично-рухової діяльності.

Ефективність підготовки майбутніх вчителів значною мірою залежить не від кількості засвоєної теоретичної інформації, а від якості та адекватності застосованих освітніх технологій, які формують їхній професійний світогляд та практичний інструментарій. Провідну, системоутворюючу роль тут відіграє принцип універсального дизайну в навчанні, який передбачає не подальшу адаптацію вже існуючих продуктів для людей з особливими потребами, а проактивний дизайн освітніх продуктів, послуг та середовищ, які є доступними, зрозумілими та зручними для всіх без винятку з самого початку.

До головних принципів універсального дизайну в навчанні, по-перше, відноситься надання інформації у різних форматах для різноманітних способів її сприйняття. Студенти повинні мати доступ не лише до друкованих лекцій та підручників, а й до візуальних матеріалів, таких як детальний відеоаналіз фрагментів реальних інклюзивних уроків, прослуховування аудіоінтерв'ю з досвідченими педагогами-практиками та спеціальними психологами, вивчення інтерактивних 3D-моделей, що демонструють біомеханіку рухів та можливості їх спрощення.

По-друге, це використання різноманітних способів демонстрації знань та компетенцій. Замість єдиного формату іспиту чи заліку, студентам слід запропонувати спектр можливостей. Вони можуть не лише писати реферат, а й створювати власний відеоурок, розробляти детальний проект адаптованої хореографічної композиції з методичними коментарями, проводити її моделювання в аудиторії, розробляти дидактичну гру для розвитку ритму або створювати портфоліо з аналізом вирішення конкретних педагогічних кейсів. Такий підхід дозволяє кожному студенту продемонструвати свої сильні сторони та глибину розуміння матеріалу у найбільш зручній для нього формі.

По-третє, це забезпечення гнучких шляхів залучення до навчальної діяльності. Це може включати вибір між індивідуальною роботою над дослідницьким завданням або участю у груповому проекті, можливість обрати тему для поглибленого вивчення відповідно до власних інтересів, застосування елементів гейміфікації для підвищення мотивації та створення ситуацій успіху.

Надзвичайно ефективним є метод кейс-стаді, де розглядаються детально описані ситуації з практики, що містять педагогічну дилему, наприклад, як залучити до парного танцю дитину, яка уникає тактильного контакту, або як модифікувати рух для дитини на візку, щоб вона відчувала себе повноцінним учасником композиції. Вершиною практичної підготовки є педагогічні тренінги та технологія мікрвикладання. У межах таких занять студенти по черзі виступають у ролі вчителя, а їхні одногрупники – у ролі учнів зі змодельованими особливостями поведінки та розвитку. Мета такого тренінгу полягає в тому, щоб у безпечному, підтримуючому середовищі зробити помилки, відчути розгубленість, спробувати різні підходи та отримати миттєвий зворотний зв'язок з подальшою детальною рефлексією та аналізом своїх дій. Саме такий досвід формує справжню професійну гнучкість та впевненість.

Зазначимо, що хореографічна діяльність в інклюзивному контексті розглядається передусім як глибока тілесно-орієнтована практика, що сприяє гармонізації особистості. Її метою є налагодження глибинної сенсорної інтеграції, тобто узгодженої роботи вестибулярної, пропріоцептивної та тактильної систем, що є фундаментом для адекватного сприйняття світу. Для цього студентів необхідно навчати конкретним методикам, таким як використання вправ на «заземлення» (ритмічне притупування, відчуття ваги тіла), вправ на усвідомлення меж власного тіла (повільні потягування, робота з еластичними стрічками) та імпровізаційних завдань, що розвивають тілесну експресію (наприклад, «Покажи рухом, як падає листя» або «Стань міцною скелею»). Такі практики допомагають зняти хронічне м'язове та емоційне напруження й сприяють формуванню цілісного та позитивного образу «Я», де тіло сприймається не як джерело проблем, а як інструмент для самовираження.

Для того, щоб студенти могли глибоко розуміти та застосовувати терапевтичний потенціал танцю та руху, який виходить далеко за межі суто мистецьких завдань [3], навчальний курс має бути органічно та системно збагачений міцними міждисциплінарними зв'язками. Інтеграція знань з вікової та спеціальної психології дозволить майбутнім педагогам розуміти емоційні потреби та особливості сприйняття дітей з різними нозологіями. Зв'язок з корекційною педагогікою надасть їм арсенал конкретних прийомів для подолання навчальних труднощів. Залучення основ фізіології руху та кінезіології допоможе конструювати вправи, які є не лише ефективними, але й фізично безпечними для дітей. Основи музикотерапії навчать студентів свідомо підбирати музичний супровід, використовуючи його як інструмент для регуляції емоційного стану та темпо-ритму групи. А знання з арттерапії дозволять розглядати танець як символічну діяльність, що допомагає дитині «протанцювати» та інтегрувати свій внутрішній досвід. Лише за такої комплексної, синергетичної підготовки майбутній вчитель зможе стати не просто хореографом, а справжнім педагогом-терапевтом, здатним працювати з особистістю дитини в усій її цілісності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Професійна підготовка студентів педагогічного коледжу до викладання хореографії в інклюзивних умовах є не просто методичним завданням, а складним, багатоаспектним процесом, що потребує системної, глибинної модернізації всього освітнього ландшафту закладу – його змісту, форм, методів та ціннісних орієнтирів. Ефективна імплементація інклюзивного підходу, яка виходить за межі формального виконання нормативних вимог, передбачає фундаментальну, парадигматичну зміну цільових установок майбутнього педагога. Йдеться про свідомий перехід від технічно-виконавської моделі, що культивує нормативні ідеали та орієнтована на створення естетично довершеного «продукту» до особистісно-розвивальної, гуманістичної моделі, що базується на глибокому, інтерналізованому розумінні філософії інклюзії як ідеології поваги до різноманітності та на усвідомленні потужної терапевтичної цінності танцю як інструменту для психоемоційної регуляції, соматичного усвідомлення та гармонізації особистості.

Ключовими, системоутворюючими особливостями такої підготовки є цілеспрямоване формування у майбутніх учителів комплексу специфічних інклюзивних компетентностей, зокрема діагностичної, що дозволяє бачити потенціал за обмеженнями, та адаптаційної, що надає практичний інструментарій для модифікації навчального процесу. По-друге, це активне, наскрізне впровадження принципів універсального дизайну в навчання як базової філософії проектування освітнього досвіду, що робить його доступним та комфортним для всіх з самого початку. По-третє, це радикальне переважання практико-орієнтованих, імерсивних методів навчання, таких як симуляції, тренінги та аналіз кейсів над пасивним засвоєнням теоретичних знань. І по-четверте, це акцентування на процесуальній, а не результативній складовій хореографічної діяльності, де в центрі уваги перебуває не зовнішня форма руху, а внутрішній досвід, переживання та індивідуальне зростання дитини.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Беляєва О. В. Корекційні можливості ритмопластики у фізичному вихованні дітей з порушеннями інтелекту. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15 Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2015. 3 (2). С. 18–21.
2. Василенко К. Ю. Методика роботи з дитячим хореографічним колективом. Київ, 2011. 256 с.
3. Вознесенська О. Л. Арт-терапія в роботі з дітьми та підлітками. Київ: Генеза, 2017. 178 с.
4. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Саміт-Книга, 2009. 167 с.
6. Мартиненко Ю. В. Психокорекційний потенціал танцювально-рухової терапії в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психологія і особистість*. 2019. (1). С. 187–200.
7. Таранченко О. М. Інклюзивна компетентність педагога як умова якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Видавнича група «Основа», 2016. 200 с.

REFERENCES

1. Byelyayeva, O. V. (2015). Korektsiyni mozhlivosti rytmoplastyky u fizychnomu vykhovanni ditey z porushennyamy intelektu [Correctional possibilities of rhythm plastic in physical education of children with intellectual disabilities]. *Kiiv*. 3(2). S. 18–21. [in Ukrainian]
2. Vasilenko, K. YU. (2011). Metodyka roboty z dytyachym khoreohrafichnym kolektyvom [Methodology of working with a children's choreographic group]. *Kiiv*. 256 s. [in Ukrainian]
3. Voznesens'ka, O. L. (2017). Art-terapiya v roboti z dit'my ta pidlitkamy [Art therapy in work with children and adolescents]. *Kiiv*. 178 s. [in Ukrainian]
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»]. (2017). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]
5. Kolupayeva, A. A. (2009). Inklyuzivna osvita: realiyi ta perspektivy [Inclusive education: realities and prospects]. *Kiiv*. 167 s. [in Ukrainian]
6. Martynenko, YU. V. (2019). Psykhokorektsiynnyu potentsial tantsyuvno-rukhovoyi terapiyi v roboti z dit'my z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Psychocorrectional potential of dance and movement therapy in working with children with special educational needs]. *Kiiv*. (1). C. 187–200. [in Ukrainian]
7. Taranchenko, O. M. (2016). Inklyuzivna kompetentnist' pedahoha yak umova yakisnoyi osvity dlya ditey z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy [Inclusive competence of a teacher as a condition for quality education for children with special educational needs]. *Kiiv*. 200 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАЗВОДОВА Марина – доктор філософії, викладач-методист хореографії вищої кваліфікаційної категорії КЗ «Балтський педагогічний фаховий коледж».

Наукові інтереси: професійна підготовка студентів педагогічного коледжу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RAZVODOVA Marina Valeriyevna – Doctor of Philosophy, teacher-methodologist of choreography of the highest qualification category of the Municipal Institution «Balta Pedagogical Professional College».

Scientific interests: professional training of students of the pedagogical college.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 27.03.2026 р.

УДК 373.5.016:514.11(477)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-405-410

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РУДИК Олександр –

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри природничо-математичної освіти й технологій
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету імені Бориса Грінченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3676-0688>
e-mail: o.rudyk@kubg.edu.ua

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ БЕЗПОСЕРЕДНІХ НАСЛІДКІВ АКСІОМ ПЛАНІМЕТРІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

У статті описано проблеми існування бар'єру на шляху до якісної загальної середньої освіти у царині геометрії. Мова йде про вивчення безпосередніх наслідків аксіом планіметрії та його впливу на правильне сприйняття курсу математики. Вони стосуються розвитку критичного мислення у час, найсприятливіший для розвитку уміння зосереджувати увагу і критично мислити при вивченні основ планіметрії. Вивчення математики (особливо геометрії) у школі традиційно пов'язують з розвитком логічного мислення. Але відсутність строгих формулювань та умінь виводити з них властивості об'єктів вимушує здобувачів освіти пристосовуватися до методики викладання, при якій доводять лише те, на що викладач чи автор підручника звертає увагу. Надмірна апеляція до наочності при відсутності відповідних зауважень з боку вчителя призводить до невміння помічати необхідність обґрунтувати міркування з опорою на аксіоми та вже встановлені факти. Проблема полягає не лише у тому, що якісь знання не

отримано, а уміння й навички не вироблено. Цим ускладнено правильне упорядкування навчального матеріалу учнем у майбутньому, коли він зіткнеться з порушенням логіки викладу при потребі мати логічно упорядковані знання як фахівцю.

Іншою проблемою є неузгодженість термінології. І мова не лише про різні формулювання у різних підручниках. Деякі автори підручників використовують неозначене ними поняття фігури. А ті, хто його подають як множину точок, роблять це недосконало з точки зору формальної логіки. Інколи означення поняття у шкільному підручнику може мати кілька істотно різних за змістом тлумачень. У результаті відбувається звикання до неуважного сприйняття словесних формулювань, підміни їхнього змісту на рівні образного мислення без відповідного виправлення на словесному рівні.

Мета роботи – дослідити можливість подання вичерпного опису подолання описаних проблем, прийнятного для вчителів-початківців і здобувачів загальної середньої освіти.

Видається перспективним аналогічне за метою дослідження проблеми логічно послідовного подання учням щонайменше основ теорії цілих та раціональних чисел при профільному вивченні математики.

Ключові слова: логіка вивчення математики, критичне мислення, аксіоми, безпосередні наслідки, наочність, рівні опанування математичною теорією.

RUDYK Oleksandr –

Candidate of Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor, Associate Professor at the Department of Natural
and Mathematical Education and Technologies
Institute of In-Service Education
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3676-0688>
e-mail: o.rudyk@kubg.edu.ua

PROBLEMS OF STUDYING THE DIRECT CONSEQUENCES OF THE AXIOMS OF PLANIMETRY IN A GENERAL SCHOOL

The article describes the problems of the existence of a barrier to high-quality general secondary education in the field of geometry. It is about studying the direct consequences of the axioms of planimetry and its influence on the correct perception of the mathematics course. They concern the development of critical thinking at the time most favorable for the development of the ability to concentrate and think critically when studying the basics of planimetry. The study of mathematics (especially geometry) at school is traditionally associated with the development of logical thinking. The lack of strict formulations and the ability to deduce the properties of objects from them forces students to adapt to the teaching methodology, in which they prove only what the teacher or the author of the textbook draws attention to. Excessive appeal to clarity in the absence of appropriate comments from the teacher leads to the inability to notice the need to substantiate reasoning based on axioms and already established facts. The problem is not only that some knowledge is not obtained, but skills and abilities are not developed. This complicates the correct ordering of educational material by the student in the future, when he will encounter a violation of the logic of the presentation when he needs to have logically ordered knowledge as a specialist.

Another problem is the inconsistency of terminology. And it is not only about different formulations in different textbooks. Some textbook authors use the concept of a figure that they do not define. And those who present it as a set of points do so imperfectly from the point of view of formal logic. Sometimes the definition of a concept in a school textbook can have several significantly different interpretations in terms of content. As a result, there is a habituation to inattentive perception of verbal formulations, substitution of their content at the level of figurative thinking without appropriate correction at the verbal level.

The purpose of the work is to investigate the possibility of presenting a comprehensive description of overcoming the described problems, acceptable for novice teachers and students of general secondary education.

It seems promising to study the problem of logically consistent presentation to students of at least the basics of the theory of integers and rational numbers in the specialized study of mathematics, similar in purpose.

Key words: logic of learning mathematics, critical thinking, axioms, immediate consequences, clarity, levels of mastery of mathematical theory.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вивчення математики у школі традиційно пов'язують з розвитком логічного мислення. Насправді мету *строго* логічно послідовного вивчення математики у навчальних програмах не проголошують. А при запропонованих МОН підручниках [1] не досягають і не можуть досягнути. Власне аксіоматику Гільберта не подають, а лише у кращому випадку згадують кількома словами: «Аналіз систем аксіом, які запропонував Евклід, тривав не одне століття. Його на межі XIX і XX ст. Завершив видатний німецький математик Давид Гільберт (1862–1943). Він створив повну і несуперечливу систему аксіом геометрії Евкліда» [2, с. 33]. Автори шкільних підручників модифікують цю систему з метою скорочення кількості аксіом, а учні навіть не мають можливості порівняти з першоджерелом. Наприклад, щодо структури подання висловлювань, що було б дуже повчальним. З цим наразі можна змиритися. А от відсутність строгих формулювань та показу виведення з них властивості об'єктів вже на початку ознайомлення з можливістю аксіоматичної побудови теорії примушує учнів свідомо чи

несвідомо пристосовуватися до методики викладання, при якій доводять лише те, на що викладач чи автор підручника звертає увагу. Проблема полягає не у тому, що якісь знання не отримано, а уміння й навички не вироблено. Найгірше те, що пригнічено здатність до критичного мислення у час, найсприятливіший до його розвитку, чим не створено передумов успішного опанування логікою та структурою наукових знань у майбутньому.

Згодом, при переході до вищої освіти, це проявляється стресом і невдачами студентів при спробі підлаштуватися під суворіші вимоги організації матеріалу.

У 1957 році оприлюднено модель ван Хіле, використання якої ефективно вже у 8 класі при вивченні геометрії [3]. Чинні навчальні програми й підручники з математики для закладів загальної середньої освіти в Україні передбачали у минулому й передбачають зараз обов'язкове опанування теорією на перших трьох рівнях в усіх загальноосвітніх навчальних закладах до локальної дедукції (рівень 3) включно. Але навіть у класах з поглибленим чи профільним вивченням математики останнє спосте-

рігасмо ситуативно: лише там, де про це скаже вчитель. А він про це каже не завжди. Особливо при спробі перейти до рівня 4 аксіоматичного викладу теорії.

Розглянемо, наприклад, задачу №47 з підручника [4, с. 23], яка полягає у доведенні такого висловлювання: *відрізки, що сполучають внутрішні точки двох різних сторін трикутника з протилежними вершинами, перетинаються*. У підручнику [4] її подано як задачу для учнів 7 класу. Цю задачу запропонували учням 8 класу на II (районному) етапі Всеукраїнської учнівської олімпіади з математики у місті Києві у 1997 році, багато з яких вчилися саме за цим підручником попередніх видань. Її ніхто не розв'язав! Немає підстав вважати, що зараз ситуація покращилася, якщо врахувати, що цієї задачі немає у чинних підручниках. Охочі можуть відтворити експеримент автора, багатократно проведений у провідних щодо викладання математики ліцях і гімназіях міста Києва у 2001–2018 роках: запропонувати учням вивести учням вже згадане висловлювання з аксіом. І переконатися у повній беспорядності більшості (досвід автора – всіх) учнів. Парадоксальна ситуація: ми вимагаємо від учнів довести те, що 3 медіани трикутника перетинаються в одній точці у той час, коли вони неспроможні довести те, що 2 медіани трикутника перетинаються в одній точці.

У закладі вищої освіти студенти одразу працюють на 3–4 рівнях опанування теорією – локальна дедукція і аксіоматичний виклад. Тому природним для якісної освіти видається повідомлення учням про 5 рівнів (останній 5 рівень – це побудова аксіоматики безвідносно до конкретної реалізації) та навчання на 3–4 рівнях. Як свідчить досвід попередніх поколінь, перехід до елементів аксіоматичного підходу у 7 класі може бути успішним. Причина труднощів його запровадження полягає у тому, що учень починає мислити, зосереджувати свою увагу й висловлювати свою думку на такому рівні, на якому він цього не робив раніше. Інакше кажучи, у цьому випадку він вимушений працювати на межі своїх можливостей і розвиватися. Такий перехід – важкий у будь-якому віці, але не у будь-якому віці можливий. Відкладання на майбутнє розв'язання проблеми сприйняття аксіоматичного підходу та уміння логічно послідовно, стисло й несуперечливо висловлювати свої думки несе небезпеку *прогавити той час, коли ще можна чомусь навчити у цьому напрямку*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання про те, з чим потрібно знайомити учнів, розпочинаючи вивчення геометрії, й досі є предметом обговорення з апеляцією до різних підходів. На думку О. Школьного «Традиційно вивчення геометричного матеріалу з використанням абстрактного аксіоматичного методу розпочинається в 7 класі та викликає в учнів значні труднощі щодо його сприйняття, а у вчителів – труднощі щодо обґрунтування доцільності саме такого викладу» [5]. Тому природно видається думка про те, що все ще є потреба «подати в належному форматі матеріал, який стосується аксіом планіметрії» [6]. У методичному посібнику [7] можна зустріти рекомендації й такого змісту: «Використання емпіричного досвіду учня, наочно-інтуїтивного підходу в навчанні передбачає: *послаблення аксіоматичної лінії...*» Цей самий посібник містить також згадку про використання одного слова в різних

джерелах для двох різних понять: «многокутник як певна лінія і многокутник як певна область». Проблема неузгодженості та правильності використання термінології характерна не лише для України. Наприклад, багато учнів Чехії не вважають внутрішню точку двовимірної фігури точкою фігури. А з точки зору чеських науковців, такі учні мають помилкове уявлення, що «двовимірна фігура – це те саме, що й межа фігури» [8]. Хоча природним і узгодженим з подальшим вивченням математики видається вживання термінів многокутник і межа многокутника. Проте, виявлення й дослідження конкретних шляхів вирішення проблеми логічних пропусків на початку вивчення геометрії не набула достатнього науково-інформаційного висвітлення, що позначилося на виборі автора проблематики дослідження

І у підручнику [4], і в пізніших підручниках, у тому числі й кількох чинних підручниках [1] для 7 класу спостерігаємо традицію використовувати:

- *неозначене поняття геометричної фігури* з оголошенням певних об'єктів геометричними фігурами, але без пояснення, що не може бути фігурою;

- *означення, що має кілька тлумачень*. Наприклад, у підручнику без означення поняття фігури пишуть таке: «Кутом називається фігура, яка складається із двох променів, які мають спільний початок. При цьому кожен із променів називається стороною кута, а їхній спільний початок – вершиною кута» [9, с. 32]. Що значить складається? Це 2-елементна множина: {одна сторона кута, інша сторона кута} чи об'єднання сторін кута, що містить незліченну кількість точок? Можливо, існує інше тлумачення? А що діяти з тим, що два промені зі спільним початком задають насправді два різні кути без спільних внутрішніх точок? Пишуть про внутрішню й зовнішню область кута [2, с. 19], не даючи означення, що це за об'єкти, а лише подаючи ілюстрації.

Висновок дослідження [10]: «будь-яку геометричну фігуру усвідомлюють як сукупність точок» або взагалі не має явного підтвердження в підручнику, або нелогічно втілено при викладі матеріалу. Наприклад, пишуть таке: «Найпростіша геометрична фігура – точка... З точок складаються всі інші фігури. Будь-яка множина точок є геометричною фігурою» [2, с. 7]. У цьому випадку маємо дві *різні* фігури: точку й множину, що містить лише цю точку. Останній об'єкт ніхто ніяк не згадує у навчальній літературі. Тоді навіщо його запроваджувати?

У шкільних підручниках для 8 класу [1] чотирикутники називають опуклими за їхнім розташуванням відносно продовжень сторін, не пояснивши, що ж таке опуклість фігури в загальному випадку. Поняття опуклості «зависає» на тривалий час, щоб у старшій школі асоціюватися з використанням другої похідної. І лише! Нехтуючи зв'язком із задачами оптимізації та виглядом множини розв'язків задачі на пошук глобального мінімуму (максимуму), проходять повз прикладу високої оцінки суспільством математики, а саме – математичних моделей економіки. За які, до речі, математики отримували Нобелівські премії. І у першу чергу за них! Поняття опуклості можна запровадити вже у 7 класі, активно використовувати його у дослідженні опуклості функцій без другої похідної вже у 8 класі. А у 9 класі після вивчення рівнянь прямої на площині використати для повчального обґрунтування елегантного алгоритму визначення

геометричного місця точок, для яких сума відстаней до даних прямих координатної площини є найменшою – див. задачу Мотель завдання № 2 відбірково-тренувальних зборів команди міста Києва до IV етапу Всеукраїнської учнівської олімпіади з інформатики [11].

Мета статті – дослідити можливість подання вичерпного опису подолання наявних прогалин у логіці подання шкільного курсу геометрії щодо доведення деяких безпосередніх наслідків аксіом планіметрії, прийнятний для вчителів-початківців і здобувачів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вирішення згаданої вище проблеми насправді потребує незначного навчального часу, але ретельної продуманості усіх кроків, уваги й наполегливості усіх учасників навчального процесу. Особливо це стосується вчителя, вимушеного доводити додаткові твердження або переформулювати означення наявних підручників. Наприклад, таким чином (нижче перелічено не всі поняття шкільного курсу планіметрії 7 класу, а лише ті, означення яких, на думку автора, вимагають зміни формулювання):

• **Геометрична фігура** – це множина точок, а елемент геометричної фігури – це її підмножина. Точка не є фігурою при такому означенні. Альтернатива: точка або довільна множина точок, що містить більше, ніж 1 точку – так, як це розуміють, але формулюють автори підручників.

• **Опукла множина (точок)** – це множина точок, для довільних двох з яких всі точки відрізка, що їх сполучає, належать до цієї множини. Зауважимо: перетин довільної кількості опуклих множин є опуклою множиною.

• **Півплощина, обмежена прямою l на площині** – це множина всіх точок площини, що лежать по один бік від прямої l .

• **Замкнена півплощина, обмежена прямою l на площині** – це об'єднання множини всіх точок площини, що лежать по один бік від прямої l , з прямою l .

• **Розгорнутий плоский кут** – це півплощина.

• **Плоский кут, менший від розгорнутого** – це перетин двох різних півплощин однієї площини, обмежених різними прямими, що перетинаються в одній точці.

• **Плоский кут, більший від розгорнутого** – це об'єднання двох різних півплощин однієї площини, обмежених різними прямими, що перетинаються в одній точці.

Зауваження.

• Якщо два різні промені OA і OB на площині належать до однієї прямої, як підмножини, то вони задають два розгорнутих плоских кути – дві півплощини.

• Якщо два різні промені OA і OB на площині не належать до однієї прямої, як підмножини, то вони задають два плоских кути:

- перетин двох півплощин:
 - півплощини, обмеженою прямою OA , що містить точку B ;
 - півплощини, обмеженою прямою OB , що містить точку A ;
- об'єднання двох півплощин:
 - півплощини, обмеженою прямою OA , що не містить точку B ;
 - півплощини, обмеженою прямою OB , що не містить точку A .

Про обидва ці кути кажуть, що вони мають вершину O і сторони OA і OB . Один з цих кутів, більший від розгорнутого, містить як строгі підмножини півплощини, обмежені прямими, що містять O . Інший кут, менший від розгорнутого, є строгою підмножиною півплощин, обмежених прямими, що містять O .

• **Замкнений кут** – це об'єднання кута та його сторін.

• **Трикутник ABC (за умови, що різні точки A, B, C не належать до однієї прямої)** – це перетин трьох таких півплощин:

- півплощини, що містить A і обмежена прямою BC ;
- півплощини, що містить B і обмежена прямою AC ;
- півплощини, що містить C і обмежена прямою AB .

Точки A, B, C називають вершинами трикутника ABC , а відрізки AB, AC, BC – його сторонами.

Опуклість півплощини, замкненої півплощини, кута, меншого від розгорнутого, і трикутника впливають з поданих вище означень.

Збільшення кількості слів в означеннях порівняно з наявними та колишніми підручниками – це плата за точність висловлювання, відповідність формальній логіці, істотне полегшення формулювання й доведення деяких властивостей фігур.

При опитуванні формулювань і доведенні безпосередніх наслідків аксіом планіметрії, поданих нижче, рисунки у роботі учня не є обов'язковими (див., наприклад, нижче доведення Теорема 1). Вони доцільні при першому знайомстві з поняттями й теоремами. Але учні повинні усвідомити, що для їхнього розвитку й кращого розуміння змісту бажано у подальшому при можливості уявляти розташування фігур замість того, щоб їх рисувати. Правда, зробити таке вони зможуть лише після тривалої практики рисунка. Кінцевою метою є уміння:

- розуміти й висловлювати доведення;
- помічати необхідність доведення певних висловлювань, навіть якщо про це не згадує учитель чи автор підручника.

На думку автора, не вирішивши проблему доведення безпосередніх наслідків аксіом планіметрії, учитель не має морального права вимагати від учнів уміння доводити. А якщо буде вимагати, то в найкращому випадку досягне «ситуативної дедукції». Коли автор зіткнувся з нерозуміння учнями 9 класу, щойно зарахованими в УФМЛ КНУ ім. Т. Шевченка того, які твердження і як потрібно доводити, він повернувся до матеріалу 7 класу, щоб показати доведення поданих далі тверджень, опитати письмово й надалі не стикатися з проблемою нерозуміння проблеми. Таким чином, хоча б із запізненням, проблема піддається вирішенню.

Теорема 1. Якщо початок променя належить до прямої, то решта його точок або належать до прямої, або лежать по один бік від неї.

Доведення (від супротивного). Припустимо, що існують:

- пряма l , що містить початок променя p – точку C ;
- точки A і B променя p , розташовані по різні боки від прямої l .

Відрізок AB перетинає пряму l у деякій точці. Ця точка є єдиною точкою перетину продовження p і прямої l . Вона збігається з точкою C . Маємо: C розташована між A і B , що суперечить означенню

початку променя. Отримана суперечність свідчить про хибність припущення.

Наслідком попередньої теореми є таке висловлювання: до кута належать всі внутрішні точки променя, що містить точку всередині кута і за початок має вершину кута.

Теорема 2. Нехай промінь з початком у вершині кута, меншого від розгорнутого, лежить всередині кута (тобто всі точки променя, відмінні від його початку, належать до кута). Тоді цей промінь перетинає відрізок, що сполучає дві внутрішні точки різних сторін кута.

Доведення. Для довільного кута, меншого від розгорнутого, позначимо через O його вершину, через A, B – внутрішні точки різних сторін кута. Продовжимо промінь OA до прямої AC (точка O розташована між точками A, C), промінь OB – до прямої BD (точка O розташована між точками B, D). Менші від розгорнутого кута кути AOB, BOC, COD і AOD не мають спільних точок (див. Рис. 1).

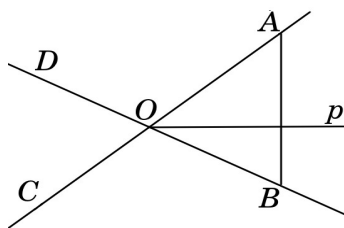


Рис. 1. До доведення Теореми 2.

Нехай p – довільний промінь, що лежить всередині кута AOB . Його продовження до прямої не містить точок A, B, C і перетинає відрізок AC у точці O , тому, згідно з аксіомою порядку Паше, вона перетинає або відрізок BC , або відрізок AB . Припустимо, що вона перетинає відрізок BC . Тоді існує промінь цієї прямої l (продовження p) з початком O , розташований всередині кута BOC . Продовження цього променя має лежати всередині кута AOD , бо:

- при перетині прямої AC буде здійснено перехід з півплощини, що містить точку B і обмежена прямою AC , до півплощини, що містить точку D і обмежена прямою AC ;
- при перетині прямої BD буде здійснено перехід з півплощини, що містить точку C і обмежена прямою BD , до півплощини, що містить точку A і обмежена прямою BD .

Тому на прямій l не буде точок всередині кута AOB . Отримана суперечність з розташуванням променя p всередині кута AOB свідчить про хибність припущення. Тому пряма l перетинає відрізок AB .

Доведемо, що ця точка перетину належить до променя p . Пряма l складається з трьох частин:

- O – початок променя p ;
- внутрішні точки променя p , розташовані всередині кута AOB ;
- точки поза променем p – ззовні замкнутого кута AOB .

Маємо:

- всі точки відрізка $[A, B]$ належать до замкнутого кута AOB ;
- точка перетину відрізка $[A, B]$ з прямою l :
 - належить до замкнутого кута AOB ;
 - не належить до сторін кута AOB ;
 - належить до кута AOB ;
 - належить до променя p .

Теорема 3. Відрізки, що сполучають внутрішні точки двох різних сторін трикутника з протилежними вершинами, перетинаються.

Доведення. Нехай у довільному трикутнику ABC : D – внутрішня точка сторони AB ; F – внутрішня точка сторони AC .

Згідно з попередньою теоремою:

- промінь AF перетинає відрізок CD ;
- промінь CD перетинає відрізок AF .

Згідно з аксіомою сполучення дві різні прямі AF і CD перетинаються лише в одній точці, яка і є точкою перетину відрізків AF і CD . Цю точку на Рис. 2 позначено літерою G .

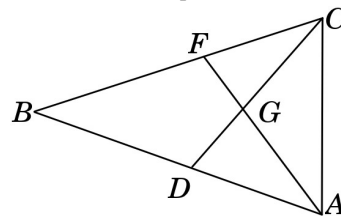


Рис. 2.
До доведення Теореми 3.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У роботі подано опис наявних прогалин у логіці подання шкільного курсу геометрії щодо доведення деяких безпосередніх наслідків аксіом планіметрії. Дано конкретні, стислі й вичерпні рекомендації щодо відповідного доповнення змісту освіти зміною формулювань кількох означень та доведенням трьох теорем. Видається перспективним аналогічне за метою дослідження проблеми логічно послідовного подання учням інших розділів математики, наприклад, основ теорії цілих та раціональних чисел при профільному вивченні математики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Шкільні підручники. URL: <https://pidruchnyk.com.ua>
2. Істер О. Геометрія : підручник для 7-го класу закладів загальної середньої освіти. Київ : Генеза. 2024. 224 с.
3. Salud M., Delos M., Monaliza L., Demaisip A. The Van Hiele model in teaching geometry. *World*. 2022. Vol. 4. No 1. P. 10-22. DOI: 10.18488/119.v4i1.3087
4. Погорелов О. В. Геометрія : Планіметрія. Підручник для 7-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів. 7 видання. Київ : Школяр. 2004. 240 с.
5. Школьний, О. Методичні особливості вивчення логічних основ математики в інтегрованому курсі «Математика» для учнів 7 класу НУШ. *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації*. 2024. № 2. С. 20–28. DOI: 10.31652/3041-2277-2024-2-20-28
6. Ленчук І. Із чим найперше потрібно ознайомити учнів 7-го класу, розпочинаючи вивчення геометрії. *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації*. 2025. № 4. С. 28-50. DOI: 10.31652/3041-2277-2025-4-28-50.
7. Прикладна спрямованість навчання математики в гімназії: методичний посібник / М. І. Бурда та ін. [Електронне видання]. Київ : Видавничий дім «Освіта». 2024. 161 с. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/06/Metodychnyy-posibnyk.-Prykladna-spryamovanist.pdf>
8. Moravcová V. Mathematics textbooks as a possible cause of students' misconceptions in planimetry. *Educational Resources in the Mathematics Classroom*. 2004. P. 37–49. URL: <https://cme.ur.edu.pl/wp-content/uploads/2025/06/cme-2024.pdf#page=37>
9. Тадеєв В. О. Геометрія : підручник для 7-го класу закладів загальної середньої освіти. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан. 2023. 272 с.
10. Бачинська О. О., Драганюк С. В., Синюкова О. М. Щодо концепцій, понять, позначень і методології теорії множин у контенті стандартних курсів планіметрії закладів загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 214. С. 112–118. DOI: 10.36550/2415-7988-2024-1-214-112-118.

11. Київські учнівські олімпіади з інформатики станом на 1 вересня 2025 року. Зміст. URL: <https://www.kiev.ippo.kubg.edu.ua/kiev/index1.html>

REFERENCES

1. Shkilni pidruchnyky [School textbooks]. (2025). Available at: <https://pidruchnyk.com.ua>. (Accessed 14 May 2026). [in Ukrainian]
2. Ister, O. (2024). Heometriia : pidruchnyk dlia 7-ho klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Geometry: a textbook for the 7th grade of general secondary education institutions]. Kyiv: Geneza. 224 s. [in Ukrainian]
3. Salud, M., Delos, M., Monaliza, L., & Demaisip, A. (2022). The Van Hiele model in teaching geometry. World. 4 (1). S. 10–22. DOI: <https://doi.org/10.18488/119.v4i1.3087> [in English]
4. Pogorelov O. V. (2004). Heometriia : Planimetriia. Pidruchnyk dlia 7–9 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Geometry: Planimetry. Textbook for grades 7–9 of general educational institutions] 7th edition. Kyiv: Shkolaryar. 240 s. [in Ukrainian]
5. Shkolny, O. (2024). Metodychni osoblyvosti vyvchennia lohichnykh osnov matematyky v integrovani kursy «Matematyka» dlia uchniv 7 klasu NUS [Methodological features of studying the logical foundations of mathematics in the integrated course "Mathematics" for 7th grade students of the NUS]. Dydaktyka matematyky: teoriia, dosvid, innovatsii [Didactics of Mathematics: Theory, Experience, Innovations]. №2. S. 20–28. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-20-28> [in Ukrainian]
6. Lenchuk, I. (2025). Iz chym naipershe potribno oznaiomyty uchniv 7-ho klasu, rozpochynaiuchy vyvchennia heometrii. [What should be introduced to 7th grade students first when starting to study geometry?] Dydaktyka matematyky: teoriia, dosvid, innovatsii [Didactics of Mathematics: Theory, Experience, Innovations]. № 4. S. 28–50. DOI: <https://doi.org/10.31652/3041-2277-2025-4-28-50> [in Ukrainian]
7. Burda, M. I., Vasyliieva, D. V., Voloshena, V. V., Vashulenko, O. P., & Tarasenkova, N. A. (2024). Prykladna spriamovanist navchannia matematyky v himnazii: metodychnyi posibnyk [Applied orientation of mathematics teaching in gymnasium: methodological manual] [Electronic edition]. Kyiv: Publishing house "Osvita". 161 p. URL: <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2024/06/Metodychnyy-posibnyk.-Prykladna-spriamovanist.pdf> [in Ukrainian]

8. Moravcová, V. (2004). Mathematics textbooks as a possible cause of students' misconceptions in planimetry. Educational Resources in the Mathematics Classroom. S. 37–49. URL: <https://cme.ur.edu.pl/wp-content/uploads/2025/06/cme-2024.pdf#page=37> [in English]

9. Tadeev, V.O. (2023). Heometriia : pidruchnyk dlia 7-ho klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Geometry: a textbook for the 7th grade of general secondary education institutions]. Ternopil: Textbook - Bohdan. 272 p. [in Ukrainian]

10. Bachynska, O. O., Drahaniuk, S. V., & Syniukova, O. M. (2024). Shchodo kontseptsii, poniat, poznachen i metodolohii teorii mnozhyn u kontenti standartnykh kursiv planimetrii zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Regarding the concepts, notions, notations, and methodology of set theory in the content of standard planimetry courses in secondary education institutions.]. Naukovi zapysky. Seria: Pedagogichni nauky. (214). S. 112–118. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-112-118>. [in Ukrainian]

11. Kyivski uchnivski olimpiady z informatyky stanom na 1 veresnia 2025 roku. Zmist [Kyiv Student Olympiads in Informatics as of September 1 2025. Contents]. (2025). Available at: <https://www.kiev.ippo.kubg.edu.ua/kiev/index1.html> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РУДИК Олександр – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри природничо-математичної освіти й технологій Інституту післядипломної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

Наукові інтереси: методика викладання математики й інформатики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RUDYK Oleksandr – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Natural and Mathematical Education and Technologies, Institute of In-Service Education of Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University.

Scientific interests: teaching methods of mathematics and computer science.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 27.03.2026 р.

УДК 378.091.33-027.22-048.63:61-057.87

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-410-417

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПАРФЕНЮК Марія –

викладач кафедри клінічного медсестринства

і невідкладних станів

Львівської медичної академії імені Андрея Крупинського,

аспірант факультету педагогічної освіти

Львівського національного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6580-6813>

e-mail: parfenyk.maria@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СУТІ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЙОГО ОСОБЛИВОСТЕЙ У МЕДИЧНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Стаття присвячена обґрунтуванню теоретичного змісту дефініції «симуляційне навчання» та визначення його місця та значення у системі понятійно-категоріального апарату медичної педагогіки. Зроблений автором аналіз існуючих наукових підходів щодо трактування суті та особливостей медико-симуляційного навчання, доказана наявність різноманітних та іноді спірних його тлумачень та визначень, що значно ускладнює сам процес запровадження у педагогічну практику сучасних інноваційних технологічних методів, зокрема і у медичному освітньому просторі.

Новизна даного дослідження полягає у тому, що на основі здійснення класифікації різних визначень змісту поняття «симуляційне навчання» пропонується системний підхід щодо його трактування як у широкому розумінні, так і вузькому, враховуючи при цьому онтологічний і гносеологічний аспекти, що значно спрощує і поглиблює теоретичне усвідомлення його суті.

Акцентовується увага на тому, що підготовка студентів-медиків з урахуванням освоєння ними знань, теоретичних положень симуляційного навчання як специфічної підсистеми медичної педагогіки є необхідною передумовою для отримання якісних

професійних вмінь, навичок, компетентностей майбутніми медичними фахівцями вже в процесі проведення практичних занять з урахуванням застосування медичної симуляції.

Незважаючи на той факт, що проблематика визначення суті та особливостей симуляційного навчання у сучасній педагогічній мірі була і є предметом наукових досліджень як зарубіжних так і вітчизняних науковців, проте, на жаль, у сучасному освітньому просторі практично відсутні єдині методико-дидактичні підходи щодо його вивчення та викладення. Очевидно, що необхідною умовою запровадження у сучасну педагогічну практику є наявність обґрунтованого наукового сприйняття симуляційного навчання як певної педагогічної теоретичної системи зі своїм понятійно-категоріальним апаратом. Саме така аргументація може значно впливати на підвищення якості та ефективності практичної підготовки професійних кадрів відповідно до сучасних вимог і потреб нинішньої глобалізаційної цивілізації.

Особливо актуалізується необхідність розробки цієї проблематики у сучасному медичному освітньому просторі. Тому цілком аргументованим стає положення про те, що саме медико-симуляційне навчання спроможне стати важливим чинником для отримання якісних теоретичних знань, практичних вмінь, навичок, професійних компетентностей в процесі підготовки таких майбутніх медиків-фахівців у закладах вищої медичної освіти в Україні, рівень і кваліфікація яких би змогла відповідати сучасним потребам і викликам. Проведене автором науково-педагогічне дослідження є спробою як актуалізувати, систематизувати вже існуючі теоретичні здобутки щодо суті симуляційного навчання, так і аргументувати окремі його положення з урахуванням специфіки медичної педагогіки.

Ключові слова: педагогіка, теоретико-педагогічний аналіз, симуляційне навчання, медична симуляція, симуляційна освіта, симуляційна педагогіка.

PARFENIUK Maria –

Lecturer at the Department of Clinical Nursing and Emergencies

Andrey Krupynskyi Lviv Medical Academy,

Postgraduate Student at the Faculty of Pedagogical Education

Ivan Franko National University of Lviv

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6580-6813>

e-mail: parfenyk.maria@gmail.com

THEORETICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE ESSENCE OF SIMULATION TRAINING AND THE APPLICATION OF ITS FEATURES IN THE MEDICAL EDUCATIONAL SPACE

The article is devoted to the justification of the theoretical content of the definition of «simulation training» and the determination of its place and meaning in the system of the conceptual and categorical apparatus of medical pedagogy. The author analyzed existing scientific approaches to the interpretation of the essence and features of medical simulation training, and proved the presence of various and sometimes controversial interpretations and definitions of it, which significantly complicates the process of introducing modern innovative technological methods into pedagogical practice, including in the medical educational space.

The novelty of this study is that, based on the classification of various definitions of the content of the concept of «simulation training», a systematic approach is proposed to its interpretation both in a broad and narrow sense, taking into account the ontological and epistemological aspects, which significantly simplifies and deepens the theoretical understanding of its essence.

Attention is focused on the fact that the training of medical students, taking into account their mastery of knowledge, theoretical provisions of simulation training as a specific subsystem of medical pedagogy, is a necessary prerequisite for obtaining high-quality professional skills, abilities, and competencies by future medical specialists already in the process of conducting practical classes taking into account the use of medical simulation.

Despite the fact that the issue of defining the essence and features of simulation training in modern pedagogical practice has been and is the subject of scientific research by both foreign and domestic scientists, unfortunately, in the modern educational space there are practically no unified methodological and didactic approaches to its study and presentation. It is obvious that a necessary condition for its introduction into modern pedagogical practice is the presence of a substantiated scientific perception of simulation training as a certain pedagogical theoretical system with its own conceptual and categorical apparatus. It is precisely such reasoning that can significantly affect the improvement of the quality and effectiveness of practical training of professional personnel in accordance with modern requirements and needs of the current globalized civilization.

The need to develop this issue in the modern medical educational space is especially urgent. Therefore, the proposition that medical simulation training is capable of becoming an important factor in obtaining high-quality theoretical knowledge, practical skills, abilities, and professional competencies in the process of training such future medical specialists in higher medical education institutions in Ukraine, the level and qualifications of which would be able to meet modern needs and challenges, is quite well-argued. The scientific and pedagogical research conducted by the author is an attempt to both update and systematize existing theoretical achievements regarding the essence of simulation training, and to argue its individual provisions taking into account the specifics of medical pedagogy.

Key words: pedagogy, theoretical and pedagogical analysis, simulation training, medical simulation, simulation education, simulation pedagogy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні суспільні трансформації особливо які здійснюються у соціальній сфері, настійно потребують впровадження таких необхідних інноваційних технологій, які би суттєво впливали на підвищення ефективності і якості задоволення потреб як суспільства у цілому, так і його членів. Тому особливо актуальною у цьому плані постає проблема зміцнення безпеки життєдіяльності людей та створення необхідних умов для задоволення їх життєво необхідних потреб.

Важливу роль у вирішенні цієї проблеми відіграє наука, яка спроможна ефективно перетворювати і впроваджувати теоретичні знання у життєву реальну

дійсність. Особливе місце у такому процесі займає педагогічна наука, яка продукує такі знання, що безпосередньо впливають на формування такого освітнього простору, у якому органічно здійснюється організований і стійкий процес комунікації, що породжує навчання. Враховуючи «Міжнародну стандартну класифікацію освіти (МСКО-2011)» [8, с. 4], сучасна педагогіка повинна опиратися у значній мірі на розробку і впровадження у свій понятійно-категоріальний апарат таких положень, які би об'єктивно відповідали сучасному стану і тенденції розвитку суспільного прогресу. Тому, на наш погляд, цілком оправданим можна вважати те, що, симуляційне навчання як невід'ємний компонент

педагогічної науки, потребує подальшого і поглибленого його теоретичного аналізу як певної самостійної підсистеми у загальній педагогіці.

Незважаючи на той факт, що проблематика визначення суті та особливостей симуляційного навчання у сучасній педагогічній мірі була і є предметом наукових досліджень як зарубіжних так і вітчизняних науковців, проте, на жаль, у сучасному освітньому просторі практично відсутні єдині методико-дидактичні підходи щодо його вивчення та викладання. Очевидно, що необхідною умовою запровадження у сучасну педагогічну практику є наявність обґрунтованого наукового сприйняття симуляційного навчання як певної педагогічної теоретичної системи зі своїм понятійно-категоріальним апаратом. Саме така аргументація може значно впливати на підвищення якості та ефективності практичної підготовки професійних кадрів відповідно до сучасних вимог і потреб нинішньої глобалізаційної цивілізації. Особливо актуалізується необхідність розробки цієї проблематики у сучасному медичному освітньому просторі. Тому цілком аргументованим стає положення про те, що саме медико-симуляційне навчання спроможне стати важливим чинником для отримання якісних теоретичних знань, практичних вмінь, навичок професійних компетентностей у процесі підготовки таких майбутніх медичних фахівців у закладах вищої медичної освіти в Україні, рівень кваліфікації яких зміг би відповідати сучасним потребам і викликам. Проведена автором науково-педагогічне дослідження, є спробою як актуалізувати, систематизувати вже існуючі теоретичні здобутки щодо суті симуляційного навчання, так і аргументувати окремі його положення з урахуванням специфіки медичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тема дослідження проблематики теоретичного аналізу суті «симуляційного навчання» є недостатньо висвітлена в наукових джерелах. Зокрема, більшість науково-інформаційних ресурсів розглядають симуляційне навчання в загальному контексті або контексті медичної освіти. В науковій літературі виділено цілий ряд визначень поняття «симуляційне навчання», проте на сьогоднішній час нема єдиного визначення цього поняття. Зокрема, над цим питанням працювали такі вітчизняні науковці, як: В. Артьоменко, С. Семченко, О. Єгоренко, Д. Новіков, Д. Караконстантин, Л. Берлінська [1], А. Гудима, Р. Ляхович, Я. Кіцак [3], О. Єжова [5], В. Запорожан, О. Тарабрін [6], В. Капустник, В. М'ясоєдов, І. Лещина та ін. [7], Ю. Моцюк, С. Остафійчук, І. Басюга [10], С. Шмалей, І. Редька [13] та інші. У цьому контексті, варто зауважити, що такі дослідники як Л. Душик, В. Михайличенко, О. Цівенко, розглядають зміст симуляційного навчання як мистецтва імітувати реальність, послідовність подій і дій або розумовий процес навчання якісному наданню медичної допомоги пацієнтам [4, с. 92], інші науковці А. Охота, В. Смандич, О. Буряк, В. Сокорська вважають, що симуляційне навчання – це один із компонентів у професійній підготовці [11, с. 217].

Доцільно зазначити про вагомий внесок і зарубіжних науковців таких як W. C McGaghie, S. B Issenberg, J. H Barsuk, D. B Wayne [21], G. Pinar [22] та ін.

На особливу увагу заслуговують наукові праці C. Elendu, D. C Amaechi, A. U. Okatta та ін., для яких

симуляційне навчання стало трансформаційним підходом у медичній освіті, значно покращуючи навчальний досвід та клінічну компетентність медичних працівників [16]. Видатний науковець в галузі симуляційного навчання D. Gaba вважає, що симуляція – це техніка, а не технологія, яка замінює або посилює реальний досвід керованим досвідом, що викликає або відтворює суттєві аспекти реального світу повністю інтерактивним чином [19].

Метою статті є проведення теоретико-педагогічного аналізу суті та особливостей симуляційного навчання у медичному освітньому просторі та окреслити основні проблематики формування медичної симуляційної педагогіки як певної наукової педагогічної системи.

Виклад основного матеріалу досліджень. Ознайомлення та аналіз наукових публікацій з тематики впровадження симуляційного навчання у сучасну освіту і зокрема у медичному освітньому просторі, засвідчив, що існуючі педагогічні дослідження, незважаючи на отримані певні позитивні результати при розгляді різноманітних його аспектів ще, на жаль, не враховують наукову потребу у системному сприйнятті цього педагогічного феномену, у визначенні його місця і значенні у педагогіці як певної наукової системи зі своїм властивим саме їй понятійно-категоріальним апаратом. Враховуючи полемічність і дискусійність окремих положень щодо визначення місця і ролі симуляційного навчання у педагогічній науці, вважаємо, що для їх систематизації, впорядкування з метою необхідності визначення конкретних напрямів подальшого розвитку таких педагогічних досліджень і можливостей їх результативного втілення у педагогічну практику, доцільно насамперед окреслити основні логічні і послідовні етапи такого теоретико-педагогічного аналізу.

Виходячи із вищезазначеного, такими етапами у цьому дослідженні можуть бути:

I етап – розкриття і уточнення етимолого-термінологічного аспекту поняття «симуляційне навчання»;

II етап – ознайомлення і класифікація вже існуючих у педагогічній науці трактувань змісту цього поняття;

III етап на основі використання методології системного підходу і діалектико-логічного методу пропонується власне авторське визначення теоретичного змісту поняття «симуляційне навчання»;

IV етап – враховуючи отримані на попередніх етапах результати визначають суть та особливості симуляційного навчання у медичному освітньому просторі та «контурно» виокремлюється медична симуляційна педагогіка як певна підсистема загальної педагогіки. Очевидно, що таке логічне сходження методологічно опирається на врахування діалектики загального, особливого і одиничного, абстрактного і конкретного, з використанням понять методології системного підходу (9, с. 295), таких як система, структура, елемент, функція. Отже, на першому етапі такого аналізу доцільно з'ясувати етимолого-термінологічний аспект словосполучення «симуляційне навчання», оскільки воно передбачає утворення двох слів «симуляція» і «навчання», то логічно виникає потреба у розкритті їх значення.

Варто зазначити, що термін «симуляція» лексично співзвучний зі середньо-англійським *simulatio*,

давньофранцузьким *simulation/simulacion*, а ланським *simulō* «імітувати». Отже, тоді етимолого-термінологічне трактування симуляції як певного суспільного чи природного явища можна охарактеризувати ще і такими словами як підробка, прикидання, фальшивка, подоба, копія, аналогія, модель, імітація [12, с. 158]. Зауважимо, що в аналізованому словоутворенні сам іменник «симуляція» не вживається, а використовуються прикметник «симуляційне». А це вказує на те, що вище зазначені характеристики симуляції набувають такі її ознаки як якість, властивість, приналежність. Саме такі характерні риси симуляції повинні бути властивими для навчання як певної словесної конструкції. Зауважимо, що вже у вищезгаданій «Міжнародній стандартній класифікації освіти (МСКО – 2011)» термін, слово «навчання» означає будь-яку зміну у поведінці, формації, знаннях взаєморозумінні, світогляді, у системі цінностей чи умінь [2, с. 8]. Таким чином можна вважати, що термін «симуляційне навчання» у буквальному звичайному сприйнятті як синтезу двох слів «симуляційне» і «навчання» фіксує у суспільній свідомості і асоціюється із наявністю будь-яких змін у людській поведінці, знаннях, світогляді, умінь чи цінностях через призму використання певних замінників, аналогів, копій імітації, моделей, які є більш доступними, менш вразливими, простіше реалізованими і кращим рівнем забезпечення захисту життєдіяльності суб'єктів цього трансформаційного процесу [12, с. 157]. Отже, таке лексикографічне трактування дає підстави для визначення і самого теоретичного змісту поняття «симуляційне навчання».

Хоча при цьому слід зауважити, що таке трактування висвітлює симуляційне навчання як певну об'єктивну реальність, як явище чи процес, а не як їх абстрактне, логічне мислення, теоретико-пізнавальне відображення. Простіше у етимолого-термінологічному визначенні симуляційного навчання чітко акцентується увага на онтологічний його аспект, а не на гносеологічне його розуміння. Логіка цього дослідження передбачає необхідність на наступному його етапі розглянути і проаналізувати вже існуючі наукові здобутки щодо наукового осмислення суті і змісту симуляційного навчання. Варто зауважити, що деякі розглянуті позиції авторів безпосередньо стосуються такого об'єкту як охорони здоров'я, медицина. Вважаємо, що такий науковий інтерес щодо цієї сфери життєдіяльності людини може бути цілком оправданим, оскільки саме вона є однією із найважливіших для забезпечення розширеного відтворення теперішнього на сучасному етапі суспільного розвитку.

Для аргументації оцінки вище наведених опублікованих розробок щодо розгляду проблематики симуляційного навчання, автором запропонована класифікаційна таблиця найбільш вживаних його визначень. І навіть побіжний їх аналіз дає нам підстави зробити висновки про те, що в поданій таблиці, тлумачення суті і змісту симуляційного навчання ґрунтуються на наявності різноманітних підходів, аргументацій, а звідси і відповідних визначень для кращого засвоєння учнями чи студентами більш якісних теоретичних знань та отримання ними більш результативних практичних вмінь, навичок, професійних компетенцій.

Таблиця 1

Класифікація визначень «симуляційне навчання»		
Критерії	Формулювання	Наукові джерела
Технологія	Симуляційне навчання, навчання на основі імітації, моделювання розглядається як різновид сучасної технології підготовки висококваліфікованих спеціалістів, спрямованої на розвиток професійної компетентності у спеціалістів медичної сфери.	Шмалей С., Редька І. [13]
Методологія	Симуляція – це «активна» методологія навчання, оскільки вона передбачає участь та спостережувані дії учня	Herrera-Aliaga E., Estrada L. D. [20]
Підхід	Навчання на основі симуляції (SBL) слугує цінним педагогічним підходом в освіті медсестер, охоплюючи різні рівні точності	Alharbi A., Nurfianti A., Mullen R. F., McClure J. D., Miller W. H. [15]
Компонент, інструмент	Симуляційне навчання – обов'язковий компонент професійної підготовки, що використовує модель професійної діяльності з метою надання можливості кожному студенту виконати професійну діяльність або її елемент відповідно до професійних стандартів або правил надання медичної допомоги	Запорожан В., Тарабрін О. [6, с. 28]
	Симуляційне навчання є ефективним інструментом для вдосконалення теоретичних і клінічних навичок і дозволяє студентам розвивати ключові клінічні компетенції, особливо ті, яких важко досягти під час стажування або в умовах з обмеженим досвідом навчання, спілкування, командну роботу та критичне мислення.	Моцюк Ю. Б., Остафійчук С. О., Басюга І. О. [10]

Виходячи із представленої кваліфікаційної таблиці, відповідно усвідомлюємо те, що вище наведені значення ніяким чином відображають весь спектр уже задекларованих публічно в інших наукових джерелах. Проте вони у цілому дають нам підстави хоча би у загальному плані зафіксувати основні критеріальні ознаки наукового бачення суті і

змісту симуляційного навчання як явища, так і важливого сучасного педагогічного інструментарію для можливості поліпшення якості підготовки фахівців за рахунок отримання якісних сучасних знань і основ педагогічної науки, і на виході отримати висококваліфікованого спеціаліста, професійні компе-

тентності якого максимально відповідають сучасним суспільним потребам і вимогам.

Зазначимо, що наведені у табличні форми формування змісту поняття «симуляційне навчання» здебільшого розкривають лише окремий його аспект, висвітлюють тільки одну якусь грань цього педагогічного феномену. Цілком можна із трактування цих визначень погодитись, оскільки, дійсно, симуляційне навчання позиціонується як у системі освіти так і педагогіки [14] і сприймається у науковому плані як специфічна педагогічна технологія чи методологія, так і як певна підсистема чи елемент у педагогічній системі. Але слід зауважити, що на жаль, практично відсутнє трактування симуляційного навчання як синтезу різноманітних багатоаспектних його проявів як у реальному освітньому середовищі так і в абстрактно-логічному теоретико-пізнавальному плані. Тобто виникає доцільність більш чітких формулювань щодо суті змісту симуляційного навчання. Саме тому на третьому етапі його теоретико-педагогічного дослідження розглянемо і обґрунтуємо можливі варіанти вирішення вищезазначеної проблеми. Насамперед доцільно констатувати той факт, що для симуляційного навчання властиво йому двояка природа: з однієї сторони – це процес явище в реальному освітньому просторі, а з іншої – це специфічна підсистема галузь педагогічної науки як певної системи категорій. У першому варіанті симуляційне навчання трансформується у поняття «симуляційна освіта» [18], а у другому вона сприймається як **симуляційна педагогіка** [17]. При цьому слід визнати, що обидва ці терміни досить часто вживаються в різних наукових джерелах, а змістовне їх розкриття зачіпляє різноманітні сторони освітньої діяльності, так і окремих аспектів загальної педагогіки як наукової системи.

У цьому вже теоретико-педагогічному дослідженні для аргументації авторського тлумачення змісту симуляційного навчання доцільно на наше переконання опиратися на необхідність розрізнати розмежувати його розкриття як у широкому розумінні так і вузькому. Зокрема, як уже вказувалось у попередньому матеріалі, симуляційне навчання імплементується з однієї сторони у реальний освітній простір, а з іншої знаходить своє логічне абстрактне логічне мислення теоретико-пізнавальне відображення у специфічній науково-педагогічній системі зі своїм понятійно-категоріальним апаратом. Враховуючи вже вище розглянутий етимологічно-термінологічний аспекти визначення симуляційного навчання, ґрунтуючись на узагальненнях вже існуючих у наукових джерелах його тлумачення, є підстави для формулювання нами його теоретичного змісту таким чином:

по-перше симуляційне навчання у широкому розумінні слід розглядати двояко: з одного боку як специфічний навчальний процес у якому взаємодіють основні його об'єкти – педагог (вчитель, викладач) і учень (студент) на основі необхідного методико-дидактичного забезпечення з використанням у якості об'єкта відповідних для цього процесу симуляцій і симуляторів, а з іншої сторони як певна підсистема загальної педагогіки зі своїм власним понятійно-категоріальним апаратом, розкриття змісту якого потребує вивчення і врахування особливостей симуляції;

і по-друге, у вузькому розумінні – як певна технологія, педагогічний певний педагогічний інстру-

ментарій, методологія, які застосовуються у навчальному процесі

Такі трактування симуляційного навчання, на наше переконання, не суперечать, а навпаки – акцентують увагу на те, що це поняття за своїм теоретичним змістом відображає досить складні і багатогранні його прояви у реальному освітньому просторі як «симуляційна освіта», а у теоретико-пізнавальному плані – цілком може бути представлено у якості відносно самостійно-відгалуженої, окремої у загальнонауковій педагогічній системі як певної відносно самостійної галузі педагогічних знань як **симуляційна педагогіка**, що така аргументація ґрунтувалось на необхідності врахування як онтологічного так гносеологічних аспектів.

Підсумовуючи зміст вище викладеного матеріалу, автором цієї статті на основі аналізу етимолого-термінологічного аспекту симуляційного навчання, враховуючи і узагальнюючи вже існуючі конкретні здобутки у сучасних педагогічних наукових дослідженнях щодо трактування змісту цього поняття, нами було запропоновано, і у певній мірі аргументовані власні його трактування.

Але оскільки у самій назві цієї статті фігурує необхідність застосування особливостей симуляційного навчання у медичному освітньому просторі, то очевидно, що потрібно враховувати саме цю специфіку.

Оскільки у сучасних наукових публікаціях, у яких досліджується проблематика медичної педагогіки, чітко простежується вживання таких термінів як «медична симуляція» чи «симуляційна медицина», то логічно можемо для розкриття змісту цих понять враховуючи і їх педагогічно-навчальну компоненту. Тоді на нашу думку використання таких понять як «медична симуляційна педагогіка» чи «медична симуляційна освіта» цілком може бути верифікованими і не підлягати сумнівам щодо можливості їх вживання у науково-літературних педагогічних джерелах. Таке твердження дає нам підстави вважати, очевидно, що і медична симуляційна педагогіка, і медична симуляційна освіта, насамперед базується на пізнанні такого їх навчального об'єкту як медична симуляція. Саме вивчення цього об'єкта у медичному симуляційному навчанні є вирішальним і значущим у процесі засвоєння студентами чи іншими суб'єктами медичного навчального процесу як теоретичних знань, так і отримання необхідних практичних вмінь, навичок, компетенцій, відповідно до вимог їх застосування у майбутній медичній професійній діяльності. Зауважимо, що більш детально про медичну симуляцію як об'єкт та педагогічного дослідження автором цієї статті вже було більш детально розглянуто у іншій публікації. Зокрема, суть «медичної симуляції» ми трактуємо як теоретичне вираження суті таких явищ і процесів, які характеризуються їх імітацією чи моделюванням (заміною реальних речей на їх уявні безпечніші і спрощені подоби, копії) та спрямовані на забезпечення безпеки людської життєдіяльності шляхом забезпечення здоров'я людей у медичній сфері [12, с. 159].

В цілому медична симуляційна освіта чи симуляційна педагогіка повинна включати розкриття основних таких тем як історико-теоретичний аналіз, розуміння особливостей симуляційного навчання в медичній освіті, розкриття інституційно-функціонального, навчально-методичного забезпечення та ін.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Зроблений автор теоретико-педагогічний аналіз з'ясування суті симуляційного навчання та особливостей його застосування у сучасному медичному освітньому просторі дає аргументовані підстави зробити такі узагальнюючі висновки.

Симуляційне навчання як специфічний педагогічний феномен є складним для наукового сприйняття у якості реального життєвого процесу чи явищем і одночасно є основою теоретико-пізнавальною конструкцією для обґрунтування його трактування, що передбачає необхідність з'ясувати його етимолого-термінологічного походження, у подальшому викладі ознайомитись і проаналізувати вже опубліковані визначення, які опираються на вже апробовану теоретико-методологічну базу із основ методології системного підходу та методів діалектичної логіки, сформулювати авторські проектування симуляційного навчання як у широкому розумінні так і у вузькому сенсі, причому враховувати його онтологічні так і гносеологічні аспекти доказовості.

Аргументовано і обґрунтовано положення про те, що цілком оправданим у науковому плані є вживання таких термінів «медична симуляційна освіта» і «медична симуляційна педагогіка».

Медична симуляційна педагогіка і медична симуляційна освіта у своїй основі опираються на вивчення і пізнання їх такого основного об'єкту як медична симуляція, її теоретико-пізнавальна і навчально-освітня реалізація передбачає оволодіння учасниками цього специфічного навчального процесу відповідними теоретичними знаннями, і набуттям практичних вмінь, навичок і професійних компетенцій, що передбачає у структурі розроблених для реалізації мети навчальних програм, у яких необхідно, орієнтовано передбачити вивчення таких тем: медична симуляція, її суть та особливості, симуляційне навчання, його зміст та особливості використання у медичній освіті, її організаційно-функціональне, навчально-методичне забезпечення, розгляд соціально-психологічних та морально-етичних аспектів, що виникають в процесі симуляційного навчання, а також ознайомлення і практичне оволодіння сучасними інноваційними технологіями (цифровізація, штучний інтелект).

Вважаємо, що зміст цієї статті лиш контурно окреслив актуальність теоретико-педагогічного аналізу суті симуляційного навчання та особливостей її застосування у медичному освітньому просторі. Подальші наукові розробки у цій всій проблематики настійно потребують більш конкретного і глибокого теоретичного аналізу, що сприятиме підготовці і розробці конкретних навчально-методичних матеріалів (наочних посібників, методичних рекомендацій та ін.).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Артьоменко В. В., Семченко С. С., Єгоренко О. С., Новіков Д. А., Караконстантин Д. Ф., Берлінська Л. І. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід. *Одеський медичний журнал*. 2015. №6 (152). С. 67–74.
2. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи. Педагогіка вищої школи (2-ге вид., переробл. і доповн.). Київ: КПІ ім. Ігоря Сікорського. 2019. 290 с.
3. Гудима А. А., Ляхович Р. М., Кіцак Я. М. Досвід використання симуляційних методів навчання з імплементацією сучасних клінічних протоколів для здобувачів вищої

освіти за спеціальностями «Медицина» і «Медсестринство» ISSN 1681-2751. *Медична освіта*. 2024. № 2. С. 102–108. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/14822/13657

4. Душик Л., Михайличенко В., Цівенко О. Симуляційне навчання у підготовці майбутніх лікарів як спосіб розвитку їхнього практичного досвіду. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2021. № 3. С. 92–105. URL: <https://tipus.khpi.edu.ua/article/view/241746>

5. Єжова О. Бар'єри до впровадження симуляційних технологій у медичній освіті. *Теорія і методика управління освітою*. №1. 2023. С. 74–77.

6. Запорожан В. М., Тарабрін О. О. Симуляційна медицина: Досвід. Здобуття. Перспективи. Львів: Видавництво «Новий Світ – 2000». 2021. 272 с. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/items/2b853f75-8f7c-4193-a897-19afc95e98b3>

7. Капустник В. А., М'ясоєдов В. В., Лещина І. В., Марковський В. Д., Сокольников Н. В., Загородний І. В. Стандартизовані симуляційні методи у сучасній медичній освіті та науці. Актуальні проблеми вищої медичної освіти і науки: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. Харків: ХНМУ, 2021. 205 с. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9897/Bugeruk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

8. Кремінь В. Г., Ляшенко О. І., & Локшина О. І. Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура: науково-аналітична доповідь. Київ: Педагогічна думка. 2020. 56 с.

9. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання. Рівне: Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету. 2004. 437 с.

10. Моцок Ю. Б., Остафійчук С. О., Басюга І. О. Використання симуляційних методів навчання у вивченні дисципліни «Акушерство та гінекологія». 2023. *Медична освіта*. (3). С. 73–78. URL: <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14047>

11. Охота А. В., Смандич В. С., Буряк О. Г., Сокорська В. О. Застосування симуляційного сценарію в підготовці медиків. Науково-практична конференція з міжнародною участю «Медична симуляція – погляд в майбутнє (впровадження інноваційних технологій у вищу медичну освіту України)». 2022. 21 с. URL: <https://dspace.bsmu.edu.ua/handle/123456789/205515>

12. Парфенюк М. Медична симуляція як об'єкт педагогічного дослідження. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. № 1. 2026. С. 156–162.

13. Шмалей С. В., Редька І. В. Симуляційне навчання в системі підготовки медичних працівників. *Педагогічний альманах*. 2024. Випуск 56. URL: <https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/572>

14. Abrandt Dahlgren M., & Hopwood N. Simulation as a transformative pedagogy: Challenging normativity and embracing emergence. In *Third international handbook of lifelong learning* (pp. 1071–1089). (2023). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_51

15. Alharbi A., Nurfiati A., Mullen R. F., McClure J. D., & Miller W. H. The effectiveness of simulation-based learning (SBL) on students' knowledge and skills in nursing programs: A systematic review. *BMC Medical Education*. 2024. 24(1). 1099 с. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06080-z>

16. Elendu C., Amaechi D. C., Okatta A. U., Amaechi E. C., Elendu T. C., Ezeh C. P., & Elendu I. D. The impact of simulation-based training in medical education: A review. *Medicine*. 2024. 103(27). e38813. DOI: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000038813>

17. El-Mouhdi K., Et-tayyebi K., Dahmani F., Milouk F. Z., El Ouali Lalmi A. Training based on simulation pedagogy: Evaluation of participants' satisfaction with the first national forum on simulation in nursing in Morocco. *Nursing Forum*. 2023. Volume 2023. Issue 1. Article 2553516. DOI: <https://doi.org/10.1155/2023/2553516>

18. Forrest K., & McKimm J. In *Healthcare simulation at a glance*. Wiley. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119604020.ch2>

19. Gaba, D. M. The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*. (2004). 13(Suppl 1). i2–i10. DOI: https://doi.org/10.1136/qhc.13.suppl_1.i2 <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15465951/>
20. Herrera-Aliaga E., & Estrada L. D. Trends and innovations of simulation for twenty-first century medical education. *Frontiers in Public Health*. 2022. 10. 619769. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.619769>
21. McGaghie W. C., Issenberg S. B., Barsuk J. H., & Wayne D. B. A critical review of simulation-based mastery learning with translational outcomes. *Medical Education*. 2014. 48(4). S. 375–385. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12391>
22. Pinar G. An educational revolution and innovative technologies: The role of simulation. *Creative Education*. 2020. 11(11). S. 2218–2232. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111162>

REFERENCES

1. Artomenko, V. V., Semchenko, S. S., Yehorenko, O. S., Novikov, D. A., Karakontantyn, D. F., Berlinska, L. I. (2015). Symulatsiine navchannia v medytsyni: mizhnarodnyi ta vitchyznianskyi dosvid [Simulation training in medicine: international and domestic experience]. *Odeskyi medychnyi zhurnal*. №6 (152). S. 67–74. [in Ukrainian]
2. Holovenkin, V. P. (2019). Pedahohika vyshchoi shkoly. Pedahohika vyshchoi shkoly (2-he vyd., pererobl. i dopovn.) [Pedagogy of higher education. Pedagogy of higher education (2nd ed., revised and supplemented)]. Kyiv: KPI im. Ihoria Sikorskoho. 290 s. [in Ukrainian]
3. Hudyma, A. A., Liakhovych, R. M., Kitsak, Ya. M. (2024). Dosvid vykorystannia symulatsiinykh metodiv navchannia z implementatsiieiu suchasnykh klinichnykh protokoliv dlia zdobuvachiv vyshchoi osvity za spetsialnostiamy «Medytsyna» i «Medsestrynstvo» SSN 1681-2751 [Experience in using simulation training methods with the implementation of modern clinical protocols for higher education students in the specialties of "Medicine" and "Nursing" SSN 1681-2751]. *Medychna osvita*. № 2. S. 102–108. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/14822/13657. [in Ukrainian]
4. Dushyk, L., Mykhailchenko, V., Tsivenko, O. (2021). Symulatsiine navchannia u pidhotovtsi maibutnikh likariv yak sposib rozvytku yikhnoho praktychnoho dosvidu [Simulation training in the training of future doctors as a way to develop their practical experience]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy*. № 3. S. 92–105. URL: <https://tipus.khpi.edu.ua/article/view/241746>. [in Ukrainian]
5. Yezhova, O. (2023). Bariery do vprovadzhennia symulatsiinykh tekhnolohii u medychnii osviti [Barriers to the implementation of simulation technologies in medical education. Teoriia i metodyka upravlinnia osvitoiu. №1. S. 74–77. [in Ukrainian]
6. Zaporozhan, V. M., Tarabrin, O. O. (2021). Symulatsiina medytsyna: Dosvid. Zdobutia. Perspektyvy [Simulation Medicine: Experience. Achievements. Prospects]. Lviv: Vydavnytstvo «Novyi Svit – 2000». 272 s. URL: <https://dspace.onua.edu.ua/items/2b853f75-8f7c-4193-a897-19afc95e98b3>. [in Ukrainian]
7. Kapustnyk, V. A., Miasoiedov, V. V., Leshchyna, I. V., Markovskiy, V. D., Sokolnikova, N. V., Zavhorodnii, I. V. (2021). Standartyzovani symulatsiini metody u suchasni medychnii osviti ta nautsi [Standardized simulation methods in modern medical education and science]. *Aktualni problemy vyshchoi medychnoi osvity i nauky: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu*. Kharkiv: KhNMU. 205 s. URL: <https://repo.odmu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/9897/Buguruk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in Ukrainian]
8. Kremin, V. H., Liashenko, O. I., & Lokshyna, O. I. (2020). Zahalna serednia osvita Ukrainy v konteksti osvity krain Yevropy: tryvalist i struktura: naukovo-analitychna dopovid [General secondary education of Ukraine in the context of education in European countries: duration and structure: scientific and analytical report]. Kyiv: Pedahohichna dumka. 56 s. [in Ukrainian]
9. Malafii, I. V. (2004). Systemnyi pidkhid u teorii i praktytsi navchannia [Systemic approach in the theory and practice of teaching]. Rivne: Redaktsiino-vydavnychiy viddil Rivnenskoho derzhavnogo humanitarnoho universytetu. 437 s. [in Ukrainian]
10. Motsiuk, Yu. B., Ostafichuk, S. O., Basiuha, I. O. (2023). Vykorystannia symulatsiinykh metodiv navchannia u vyvchenni dystsipliny «Akusherstvo ta hinekolohiia» [The use of simulation teaching methods in the study of the discipline "Obstetrics and Gynecology"]. *Medychna osvita*. (3). S. 73–78. <https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2023.3.14047>. [in Ukrainian]
11. Okhota, A. V., Smandych, V. S., Buriak, O. H., Sokorska, V. O. (2022). Zastosuvannia symulatsiinoho stsennariu v pidhotovtsi medykyv [Application of simulation scenario in medical training]. *Naukovo-praktychna konferentsiia z mizhnarodnoiu uchastiu «Medychna symulatsiia – pohliad v maibutnie (vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u vyshchu medychnu osvitu Ukrainy)»*. 21 s. URL: <https://dspace.bsmu.edu.ua/handle/123456789/205515>. [in Ukrainian]
12. Parfeniuk, M. (2026). Medychna symulatsiia yak ob'ekt pedahohichnoho doslidzhennia [Medical simulation as an object of pedagogical research]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho*. № 1. S. 156–162. [in Ukrainian]
13. Shmaliei, S. V., Redka, I. V. (2024). Symulatsiine navchannia v systemi pidhotovky medychnykh pratsivnykyv [Simulation training in the medical professional training system]. *Pedahohichnyi almanakh*. Vypusk 56. URL: <https://pedalmanac.site/index.php/main/article/view/572>. [in Ukrainian]
14. Abrandt Dahlgren, M., & Hopwood, N. (2023). Simulation as a transformative pedagogy: Challenging normativity and embracing emergence. In *Third international handbook of lifelong learning* (pp. 1071–1089). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-19592-1_51. [in English]
15. Alharbi, A., Nurfianti, A., Mullen, R. F., McClure, J. D., & Miller, W. H. (2024). The effectiveness of simulation-based learning (SBL) on students' knowledge and skills in nursing programs: A systematic review. *BMC Medical Education*. 24(1). 1099 p. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06080-z>. [in English]
16. Elendu, C., Amaechi, D. C., Okatta, A. U., Amaechi, E. C., Elendu, T. C., Ezeh, C. P., & Elendu, I. D. (2024). The impact of simulation-based training in medical education: A review. *Medicine*. 103(27). e38813. DOI: <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000038813>. [in English]
17. El-Mouhdi, K., Et-tayyebi, K., Dahmani, F., Milouk, F. Z., El Ouali Lalami, A. (2023). Training based on simulation pedagogy: Evaluation of participants' satisfaction with the first national forum on simulation in nursing in Morocco. *Nursing Forum*. Volume 2023. Issue 1. Article 2553516. <https://doi.org/10.1155/2023/2553516>. [in English]
18. Forrest, K., & McKimm, J. In *Healthcare simulation at a glance*. Wiley (2019). DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119604020.ch2>. [in English]
19. Gaba, D. M. (2004). The future vision of simulation in health care. *Quality and Safety in Health Care*. 13(Suppl 1). i2–i10. DOI: https://doi.org/10.1136/qhc.13.suppl_1.i2 URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15465951/>. [in English]
20. Herrera-Aliaga, E., & Estrada, L. D. (2022). Trends and innovations of simulation for twenty-first century medical education. *Frontiers in Public Health*. 10. 619769. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.619769>. [in English]
21. McGaghie, W. C., Issenberg, S. B., Barsuk, J. H., & Wayne, D. B. (2014). A critical review of simulation-based mastery learning with translational outcomes. *Medical Education*. 48(4). Pp. 375–385. DOI: <https://doi.org/10.1111/medu.12391>. [in English]
22. Pinar, G. (2020). An educational revolution and innovative technologies: The role of simulation. *Creative Education*. 11(11). Pp. 2218–2232. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111162>. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАРФЕНЮК Марія – викладач кафедри клінічного медсестринства і невідкладних станів Львівської медичної академії імені Андрія Крупинського, аспірант факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: пов'язані з вивченням педагогічних умов застосування технологій симуляційного навчання в процесі підготовки медсестринського персоналу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PARFENIUK Maria – Lecturer at the Department of Clinical Nursing and Emergencies, Andrey Krupynskyi Lviv Medical Academy, Postgraduate Student at the Faculty of Pedagogical Education, Ivan Franko University of Lviv.

Scientific interests: are related to the study of pedagogical conditions for the application of simulation learning technologies in the process of training nursing personnel.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.

УДК 378.147:005.95

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-417-422

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЯКИМОВИЧ Ігор –

аспірант кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9458-4982>

e-mail: iyakymovych@cuspu.edu.ua

**РОЗВИТОК СИСТЕМИ УПРАВЛІНСЬКИХ ЗНАНЬ ТА ВМІНЬ У ПРОЦЕСІ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ**

У статті здійснено дослідження проблеми формування цілісної системи управлінських знань і вмінь майбутніх педагогів у контексті масштабних парадигмальних трансформацій сучасної вищої освіти. Актуальність наукового пошуку автор обґрунтовує нагальною суспільною потребою у підготовці вчителів нової генерації, які наділені високим лідерським потенціалом та виявляють здатність до ефективної професійної діяльності в умовах підвищеної соціокультурної та економічної невизначеності. Автор наголошує на важливості виходу за межі вузькоспеціалізованої теоретичної підготовки та науково доводить об'єктивну необхідність формування системної готовності майбутнього фахівця до гнучкого моделювання складних освітніх процесів і прийняття відповідальних стратегічних рішень під тиском дефіциту часових і людських ресурсів.

На основі аналізу наукової літератури автор уточнює сутність феномена управлінської компетентності педагога як складної динамічної системи, що об'єднує інтелектуальні та практичні складники діяльності. Автором запропонована та детально описана модель зазначеної компетентності, в якій когнітивний компонент виступає інтелектуальним фундаментом професійної обізнаності, а праксеологічний складник відображає інструментальну готовність особистості до реалізації повного управлінського циклу. Окрім того, автор включає до цієї моделі особистісно-мотиваційну сферу, що визначає ціннісні орієнтири лідера, комунікативний аспект у контексті розвитку управлінської толерантності та рефлексивний компонент, який забезпечує здатність до критичного самоаналізу та прогнозування стратегічних наслідків власних дій.

Значне місце автор відводить аналізу практичного інструментарію фахової підготовки та обґрунтовує доцільність переходу до системного впровадження активних освітніх технологій інтенсифікації навчання. У статті деталізується методика застосування кейс-технологій на прикладі розв'язання складних управлінських ситуацій в інклюзивному освітньому середовищі, а також розкривається потенціал методу проєктів для стратегічного розвитку цифрового простору сучасних закладів освіти. Автор стверджує, що результативність професійного становлення вчителя-лідера безпосередньо залежить від органічної інтеграції інноваційних технологій викладання із внутрішньою інтенцією майбутнього фахівця до безперервного самовдосконалення.

Узагальнюючи результати дослідження, автор окреслює перспективи подальших наукових розвідок, пов'язаних із розвитком цифрового менеджменту та вивченням можливостей інтеграції штучного інтелекту в процеси прийняття адміністративних рішень у закладах освіти. Підсумкові висновки автора підкреслюють, що лише комплексний підхід до формування управлінської культури дозволяє педагогу стати справжнім стратегом, здатним гармонізувати розвиток освітньої системи в умовах перманентних організаційних змін.

Ключові слова: управлінські знання, вміння та навички, управлінська компетентність, вчитель-лідер, професійна підготовка, освітній менеджмент, активні методи навчання, кейс-технології, стратегічне планування, професійна саморефлексія.

YAKIMOVYCH Igor –

Postgraduate Student of the Department

of Educational Sciences of the Central Ukrainian

State University named after Volodymyr Vynnychenko

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9458-4982>

e-mail: iyakymovych@cuspu.edu.ua

**DEVELOPMENT OF A SYSTEM OF MANAGEMENT KNOWLEDGE AND SKILLS IN THE PROCESS OF
PROFESSIONAL TRAINING OF EDUCATORS**

The article studies the problem of forming a holistic system of managerial knowledge and skills of future teachers in the context of large-scale paradigmatic transformations of modern higher education. The author justifies the relevance of scientific research by the urgent social need to train new generation teachers who are endowed with high leadership potential and demonstrate the ability to effective professional activity in conditions of increased socio-cultural and economic uncertainty. The author emphasizes the importance of going

beyond highly specialized theoretical training and scientifically proves the objective need to form a systemic readiness of the future specialist for flexible modeling of complex educational processes and making responsible strategic decisions under the pressure of a shortage of time and human resources.

Based on the analysis of scientific literature, the author clarifies the essence of the phenomenon of a teacher's managerial competence as a complex dynamic system that combines intellectual and practical components of activity. The author proposes and describes in detail the model of the specified competence, in which the cognitive component acts as the intellectual foundation of professional awareness, and the praxeological component reflects the instrumental readiness of the individual to implement the full management cycle. In addition, the author includes in this model the personal and motivational sphere, which determines the value orientations of the leader, the communicative aspect in the context of the development of managerial tolerance, and the reflective component, which provides the ability to critical self-analysis and forecast the strategic consequences of one's own actions. The author devotes a significant place to the analysis of the practical tools of professional training and justifies the expediency of the transition to the systematic implementation of active educational technologies for the intensification of learning. The article details the methodology for applying case technologies on the example of solving complex management situations in an inclusive educational environment, and also reveals the potential of the project method for the strategic development of the digital space of modern educational institutions. The author argues that the effectiveness of the professional development of a teacher-leader directly depends on the organic integration of innovative teaching technologies with the internal intention of the future specialist for continuous self-improvement.

Summarizing the results of the study, the author outlines the prospects for further scientific research related to the development of digital management and the study of the possibilities of integrating artificial intelligence into the processes of administrative decision-making in educational institutions. The author's final conclusions emphasize that only a comprehensive approach to the formation of a managerial culture allows a teacher to become a true strategist capable of harmonizing the development of the educational system in conditions of permanent organizational changes.

Key words: managerial knowledge, skills and abilities, managerial competence, teacher-leader, professional training, educational management, active learning methods, case technologies, strategic planning, professional self-reflection.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток цілісної та багаторівневої системи управлінських знань і вмінь у межах професійної підготовки майбутніх педагогів стає на сучасному етапі одним із найбільш значущих й пріоритетних завдань глобальної модернізації вищої освіти. Такий стан речей зумовлений передусім тим, що надзвичайно стрімкі, динамічні та часто цілком непередбачувані трансформації у світовому соціально-економічному й інформаційному просторі висувають до сучасних педагогів й не тільки принципово нові вимоги. Сьогодні недостатньо володіти лише ґрунтовною теоретичною базою у вузько-спеціалізованій предметній галузі, оскільки реалії вимагають від фахівця здатності до оперативного та гнучкого проектування складних робочих процесів, а також готовності брати на себе відповідальність за прийняття стратегічно вагомих рішень в умовах високого ступеня невизначеності та постійного дефіциту ресурсів [1].

Актуальність зазначеної проблеми суттєво підсилюється й набуває особливого значення в контексті масштабного реформування вітчизняної освітньої галузі та впровадження концептуальних засад Нової української школи. Ця реформа відчутно потребує появи нового покоління вчителів-лідерів, які наділені системним проєктним мисленням й здатні органічно та результативно інтегрувати складний управлінський інструментарій у свою безпосередню освітню діяльність. Саме такий підхід дозволяє забезпечити не лише якісну передачу знань, а й гарантувати сталий розвиток і конкурентоспроможність сучасних навчальних закладів, що функціонують у режимі безперервних організаційних змін.

Нинішній глобалізований ринок освітніх послуг демонструє чітко артикульований і стабільний запит на цілеспрямоване формування лідерського потенціалу та розвинених організаторських здібностей майбутніх фахівців ще на етапі їхнього навчання у закладах вищої освіти. Така ситуація активно спонукає наукову педагогічну спільноту до інтенсивного пошуку інноваційних освітніх моделей й ґрунтового переосмислення традиційного змісту професійної підготовки крізь призму управлінського вектору розвитку особистості. Впровадження подібних стра-

тегій сприяє створенню нової генерації педагогічних працівників, які спроможні ефективно моделювати освітнє середовище, виступати ініціаторами прогресивних змін та успішно реалізовувати управлінські функції у межах своєї фахової компетенції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Серед вітчизняних дослідників вагомий внесок у концептуалізацію проблематики формування та розвитку управлінських знань, вмінь та навичок зробили такі вчені як В. Бондар, Я. Галета, Л. Карамушка, В. Ковальчук, Р. Ляшенко, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Пехота, В. Радул, С. Сисоєва, Г. Терещук, Є. Хриков, В. Шпак та ін., чий науковий розвідки дозволяють комплексно проаналізувати процеси професійного становлення особистості в умовах освітніх трансформацій.

Питання формування управлінської еліти та стратегічної підготовки кадрів також перебувають у фокусі уваги провідних іноземних фахівців, зокрема таких як Іцхак Адізес (Ichak Adizes), Майкл Армстронг (Michael Armstrong), Даніель Гоулман (Daniel Goleman), Пітер Друкер (Peter Drucker), Джон Коттер (John Kotter), Чень Чуньхуа (Chen Chunhua) та ін. Ретельний аналіз їхніх концепцій підтверджує тезу про те, що ефективне управління в освіті не може розглядатися як суто механічний набір технічних операцій, а є складною та динамічною інтегрованою системою знань, яка постійно трансформується та адаптується залежно від специфічного контексту та соціокультурних особливостей педагогічної діяльності тощо.

Мета статті – теоретично обґрунтувати систему управлінської підготовки педагогів, визначити структуру управлінської компетентності та розкрити потенціал активних методів навчання у формуванні вчителів-лідерів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз сучасних освітніх трансформацій дозволяє стверджувати, що управлінські знання педагога виступають фундаментальною інтелектуальною та світоглядною основою всієї його професійної життєдіяльності, оскільки вони охоплюють не лише механічне розуміння алгоритмів роботи, а й всебічне усвідомлення об'єктивних законів функціонування складних соціальних систем. Системний розвиток

управлінських умінь вимагає комплексного підходу, що реалізується за допомогою взаємодії кількох напрямів, серед яких першочергове значення має теоретико-методологічне опанування принципами освітнього менеджменту. Ця діяльність ґрунтується на послідовному засвоєнні мистецтва стратегічного планування, де педагог вчиться бачити перспективу розвитку освітнього середовища, а також оволодіння навичками операційного управління, що дозволяє раціонально розподіляти часові та людські ресурси для досягнення конкретних результатів [2].

Розуміння сутності управлінської діяльності базується на значному фундаменті міждисциплінарних знань, які поєднують у собі здобутки психології, педагогіки, акмеології та теорії організації. Наукова дискусія щодо природи управлінських умінь демонструє різноманітність цієї проблеми, адже такі дослідники як Г. Зварич, Н. Мазурик, Л. Ребуха та ін. акцентують увагу на значущості соціально-психологічного аспекту, відносячи до ключових управлінських умінь здатність до продуктивного спілкування, формування комунікативної толерантності, безконфліктної взаємодії та побудови ефективної комунікації в колективі [6; 7].

Водночас інша група науковців, зокрема В. Будянська, Г. Красильникова, О. Лончак та ін. розглядають це питання крізь призму інструментально-технологічного підходу, де визначального значення набувають уміння проєктної діяльності, здатність до моделювання складних процесів, виконання конкретних управлінських функцій та навички оперативного прийняття рішень у ситуаціях високої невизначеності [1; 3; 4].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що управлінська підготовка вчителя не може бути обмежена лише однією сферою, а потребує поєднання комунікативної гнучкості та прагматичної здатності до структурування робочого простору, що забезпечує цілісність професійного становлення майбутнього фахівця.

Послідовне накопичення та тривала практична апробація зазначених знань і вмінь поступово перетворюють окремі професійні якості у цілісне та стійке утворення, яке в сучасному науковому дискурсі визначається як управлінська компетентність. У фаховій літературі це поняття розглядається не просто як набір технічних навичок, а як складна цілісна характеристика особистості, що відображає глибоку готовність фахівця до здійснення повного управлінського циклу на основі внутрішніх ціннісних орієнтирів та синтезованого професійного досвіду. Зокрема, В. Тернопільська наголошує на багатогранній природі компетентності та необхідності системного підходу до її розвитку у майбутніх фахівців [8]. Дещо інший, але доповнюючий ракурс пропонує О. Лончак, який зміщує акцент на функціональне навантаження цієї категорії та розглядає її крізь призму ефективного виконання управлінських функцій безпосередньо в освітньому процесі для забезпечення його стабільності та інноваційної спрямованості [4].

Водночас Г. Зварич, Н. Мазурик, Л. Ребуха суттєво збагачують розуміння даної проблеми, підкреслюючи важливість формування управлінської комунікативної толерантності та загальної соціально-психологічної готовності педагога виступати лідером у багатогранному освітньому середовищі [6; 7].

Контекстуальна специфіка формування управлінської компетентності під час навчання в закладі вищої освіти, особливо для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, висвітлюється у працях Г. Красильникової та С. Красильникова, які вказують на те, що цей процес вимагає поєднання спеціалізованих знань із здатністю до управління складними професійними системами [3].

Т. Пономаренко та Л. Гарашенко наголошують, що для чинних педагогів управлінська компетентність стає дієвим інструментом професійної самореалізації та підвищення ефективності функціонування закладу освіти в цілому [5].

В. Будянська додає до цього переліку важливість цілеспрямованого формування вмінь саме у майбутніх менеджерів освіти, що дозволяє їм оперативніше реагувати на виклики динамічного середовища, а Ю. Герасименко розглядає розвиток управлінських навичок в якості фундаменту для становлення фахівця як майбутнього керівника-лідера [1; 2].

Отже, на основі аналізу наукової літератури, можемо визначити управлінську компетентність педагога як складну динамічну систему професійно значущих якостей та набутих здібностей, що дозволяють фахівцю не просто виконувати формальні адміністративні завдання, а творчо проєктувати освітню реальність, узгоджуючи інтереси всіх учасників навчального процесу задля досягнення спільної стратегічної мети.

Аналіз наукової літератури уможливив зробити висновок, що у структурі управлінської компетентності провідне місце посідає когнітивний компонент, який, на нашу думку є інтелектуальною домінантою професійної діяльності. За В. Тернопільською, цей компонент акумулює в собі не лише глибокі знання щодо нормативно-правового регулювання освітньої галузі та психологічних закономірностей управління складними соціальними системами, а й ґрунтовну теоретико-методологічну базу професійного менеджменту [8].

Праксеологічний компонент відображає інструментальну готовність педагога до безпосереднього впровадження повного управлінського циклу в освітній простір через актуалізацію функціонального аспекту підготовки майбутніх учителів. Ефективність професійної активності фахівців забезпечується обов'язковим опануванням навичок операційного управління, де особливого значення набуває майстерне володіння технологіями тайм-менеджменту та здатність до системного моніторингу якості знань. У межах цього компонента акцент зміщується на технологічне формування прикладних умінь, що дозволяють фахівцеві оперативніше та конструктивно реагувати на динамічні виклики сучасного середовища. Такий підхід сприяє трансформації теоретичних положень у площину практичної реалізації освітніх завдань, забезпечуючи цілісність та результативність професійної діяльності [6].

Особливе місце в структурі управлінської компетентності належить особистісно-мотиваційному компоненту, який визначає ціннісні орієнтири лідера та його внутрішню потребу в постійній професійній самореалізації, оскільки саме цей складник дозволяє фахівцю уникати формалізму в роботі й одночасно стимулює творчий підхід до виконання посадових обов'язків.

Важливою складовою структури також є психологічна готовність до лідерства, що розглядається як фундаментальна основа для побудови продуктивної взаємодії в умовах сучасного закладу освіти та доповнюється комунікативним компонентом, який базується на управлінській толерантності й здатності створювати психологічно комфортне та безбар'єрне середовище для спілкування всіх учасників освітнього процесу [7].

Рефлексивний компонент забезпечує здатність фахівця до критичного аналізу власних дій та прогнозування їхніх стратегічних наслідків, набуваючи особливої актуальності в процесі фахового становлення майбутнього педагога. Цілісна система управлінської компетентності охоплює також емоційну стійкість і здатність до саморегуляції, що дозволяє зберігати високу продуктивність у стресових ситуаціях та забезпечує розвиток управлінських навичок як необхідного вектора трансформації фахівця в керівника-стратега, здатного до прийняття виважених рішень.

У сукупності всі зазначені елементи створюють надійну інтелектуальну та практичну платформу для ефективного функціонування педагога в умовах перманентних освітніх змін, поєднуючи когнітивні, мотиваційні та операційні аспекти діяльності [4].

Успішна реалізація поліструктурної моделі управлінської компетентності сучасного педагога вимагає рішучого переходу від традиційного пасивного накопичення знань до інтенсивного використання системи активних методів навчання, де ґрунтовна теоретична підготовка перестає бути самоціллю та перетворюється на гнучкий фундамент для подальшого інноваційного пошуку. Такий підхід зумовлює впровадження спеціалізованих технологій інтенсифікації підготовки, які дозволяють використовувати інструментарій, що максимально наближує освітній процес до реальних і динамічних умов професійної діяльності керівника освітньої ланки.

На нашу думку, ключове значення в цій системі мають кейс-технології, оскільки вони забезпечують безпосереднє залучення майбутнього керівника до розв'язання реальних кризових ситуацій в освітній сфері. Використання таких методів стимулює фахівця до швидкого опрацювання нормативно-правової бази та ретельного аналізу можливих ризиків у межах управлінської діяльності.

Прикладом може слугувати кейс «Криза інклюзивної вертикалі», де педагог отримує вхідні дані про конфліктну ситуацію між батьками дитини з особливими освітніми потребами та вчителем-предметником на фоні нестачі асистентів. У межах розв'язання цієї ситуації фахівець вчиться обирати оптимальну стратегію поведінки під тиском дефіциту часу, застосовуючи навички медіації та юридичного обґрунтування управлінського рішення. Аналіз таких випадків, зокрема пов'язаних із деструктивною комунікацією в колективі, сприяє виробленню чітких алгоритмів професійного менеджменту та вмінно видозмінювати конфлікт у ресурс для організаційного розвитку.

Паралельно з аналізом ситуацій метод проєктів ефективно стимулює розвиток стратегічного мислення, змушуючи фахівця пройти повний шлях від зародження інноваційної ідеї до її практичного втілення та об'єктивної оцінки можливих перешкод. Зокрема, самостійна розробка проєкту стратегії

розвитку цифрового середовища закладу в межах імітаційного завдання «Школа майбутнього» дозволяє майбутнім менеджерам освіти інтегрувати знання з економіки, маркетингу та педагогіки задля створення конкурентоспроможного продукту, що передбачає не лише опис мети, а й розрахунок бюджету, оцінку опору персоналу змінам та розробку показників ефективності впроваджених реформ.

Водночас спеціалізовані управлінські тренінги допомагають вдосконаленню навичок ділової риторики та лідерського впливу в безпечному навчальному середовищі, акцентуючи увагу на розвитку комунікативної толерантності. Конкретним прикладом може бути тренінг «Матриця делегування», де учасники за допомогою вправ «Лабіринт повноважень» та «Зворотна ієрархія» на практиці відчують тонку грань між необхідним адміністративним контролем та автономією підлеглих, що є критично важливим для формування здорового мікроклімату, в якому педагог виступає не як авторитарний керівник, а як фасилітатор професійного успіху кожного члена команди.

Доповнює цей інструментарій метод моделювання управлінських ситуацій за допомогою рольових ігор, де імітація складних соціальних взаємодій дозволяє фахівцю апробувати різні лідерські стилі. Так, наприклад, у процесі моделювання ситуації «Переговори з громадою щодо оптимізації шкільної мережі» учасники розподіляють ролі скептичних батьків, фінансових експертів та представників влади, що вчить майбутнього лідера аргументувати власну позицію, зберігати психологічну стійкість та знаходити компроміс у ситуації гострої соціальної напруги.

Логічним продовженням опанування зазначених активних методів навчання стає поступове усвідомлення того, що навіть найдосконаліші зовнішні технології підготовки залишаються малоефективними без внутрішнього імпульсу до професійного зростання. Досвід безпосередньої участі в тренінгах та моделюванні часто виявляє приховані дефіцити індивідуальних знань, що створює природний перехід до потреби в автономному самовдосконаленні. У такому контексті самоосвіта та саморозвиток постають ключовими рушійними факторами формування управлінського таланту, оскільки в умовах високої інформаційної мобільності здатність педагога до самостійного оновлення інструментарію та свідомого корегування власної поведінки стає головним гарантом його професійної спроможності.

Цей цілісний процес самовдосконалення передбачає постійну рефлексію в якості аналізу власних рішень та їхніх наслідків для освітнього простору, а також постійне розширення особистісних горизонтів далеко за межі вузькопедагогічних знань у сфері психології лідерства та соціального проєктування. Кінцевою точкою такої трансформації стає перетворення зовнішніх стандартів професії на внутрішню етичну потребу в постійному зростанні, що дозволяє педагогу не лише формально виконувати функції адміністратора, а й ставати справжнім лідером-стратегом, здатним гармонізувати розвиток сучасної освітньої системи [2].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, на основі всього вищевикладеного, можемо зробити висновок, що в умовах динамічних соціокультурних трансформацій розвиток

системи управлінських знань та вмінь педагога перетяє бути факультативним елементом підготовки та набуває статусу ядра професійної життєдіяльності. Аналіз наукової літератури довів, що управлінська компетентність сучасного вчителя є складним утворенням, в якому в єдину функціональну систему поєднуються когнітивний, праксеологічний, особистісно-мотиваційний, комунікативний та рефлексивний складники. Взаємодія означених компонентів забезпечує фахівцю здатність не лише до оперативного реагування на виклики освітнього середовища, а й до свідомого проектування стратегій сталого розвитку навчального закладу на засадах лідерства та інноваційності.

Особливого значення у процесі фахового становлення набуває перехід від пасивних форм засвоєння інформації до інтенсивного використання активних методів навчання, серед яких кейс-технології, метод проєктів, управлінські тренінги та імітаційне моделювання посідають провідне місце. Практична апробація реальних управлінських сценаріїв дозволяє майбутнім і чинним педагогам відшліфувати навички прийняття рішень у ситуації невизначеності, розвинути комунікативну толерантність та оволодіти інструментарієм антикризового менеджменту в безпечному академічному середовищі. Водночас зауважимо, що ефективність застосування зазначених методів безпосередньо залежить від рівня сформованості внутрішньої потреби фахівця до безперервної самоосвіти, оскільки лише постійна рефлексія над власним досвідом дозволяє видозмінювати зовнішні професійні вимоги у стійку внутрішню орієнтацію на особистісне зростання.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаються у глибшому вивченні специфіки формування цифрової управлінської компетентності в умовах розбудови віртуальних освітніх екосистем та інтеграції штучного інтелекту в процеси прийняття адміністративних рішень. Актуальним залишається дослідження впливу емоційного та соціального інтелекту на ефективність лідерської взаємодії в інклюзивних педагогічних колективах, а також розробка персоналізованих траєкторій розвитку управлінського таланту педагога у системі післядипломної освіти. Подальшого наукового обґрунтування потребують і механізми психологічної підтримки вчителів-лідерів задля запобігання професійному вигоранню в умовах інтенсивних організаційних змін та підвищеної соціальної відповідальності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Будянська В. А. Формування управлінських умінь майбутніх менеджерів освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 40. С. 138–142. URL: <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/40/31.pdf> (дата звернення: 09.04.2026).
2. Герасименко Ю. С. Розвиток управлінських навичок у фахівців як майбутніх керівників. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745520/1/Герасименко%20Ю.С._тези.pdf (дата звернення: 09.04.2026).
3. Красильникова Г. В., Красильников С. Р., Герніченко І. І. Формування управлінської компетентності магістрів професійної освіти під час навчання в університеті. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8038799>.
4. Лончак О. А. Формування управлінської компетентності майбутніх учителів в аспекті виконання управлінських функцій в освітньому процесі. *Academic notes. Series: Pedagogical sciences*. 2024. Вип. 10. С. 125–130. URL:

<https://www.researchgate.net/publication/386506265> (дата звернення: 09.04.2026).

5. Пономаренко Т. О., Гаращенко Л. Формування управлінських умінь чинних вихователів закладів дошкільної освіти. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/210/5825/12171-1?inline=1> (дата звернення: 09.04.2026).

6. Ребуха Л., Зварич Г. Навчання у вищій школі: формування управлінської компетентності у майбутніх педагогів. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2024. № 1. С. 114–124. URL: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/156> (дата звернення: 09.04.2026).

7. Ребуха Л., Мазурик Н. Педагогічні умови формування управлінської комунікативної толерантності у майбутніх фахівців закладів освіти. URL: <https://api.ds.pace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/67828b1a-18ca-4fa7-a3b0-72a73cde509b/content> (дата звернення: 09.04.2026).

8. Тернопільська В. І. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців: теоретичний аспект. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. № 54. С. 60–65. URL: <https://orcid.org/10.26565/2074-8167-2024-54-05> (дата звернення: 09.04.2026).

REFERENCES

1. Budianska, V. A. (2021). Formuvannia upravlinskykh umin maibutnikh menedzheriv osvity [Formation of management skills of future education managers]. *Innovatsiina pedahohika*. (40). S. 138–142. URL: <https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/40/31.pdf> [in Ukrainian]
2. Herasymenko, Yu. S. Rozvytok upravlinskykh navychok u fakhivtsiv yak maibutnikh kerivnykiv [Development of managerial skills in specialists as future leaders]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745520/1/Герасименко%20Ю.С._тези.pdf [in Ukrainian]
3. Krasyl'nykova, H. V., Krasyl'nikov, S. R., & HERNICHENKO, I. I. (2023). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti mahistriv profesiinoi osvity pid chas navchannia v universyteti [Formation of management competence of masters of professional education during university studies]. *Akademichni vizii* [Academic Visions]. (20). URL: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.8038799> [in Ukrainian]
4. Lonchak, O. A. (2024). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv v aspekti vykonannia upravlinskykh funktsii v osvithnomu protsesi [Formation of managerial competence of future teachers in the aspect of performing managerial functions in the educational process]. *Academic notes. Series: Pedagogical sciences*. (10). S. 125–130. URL: <https://www.researchgate.net/publication/386506265> [in Ukrainian]
5. Ponomarenko, T. O., & Harashchenko, L. Formuvannia upravlinskykh umin chynnykh vykhovateliv zakladiv doshkilnoi osvity [Formation of managerial skills of current educators of preschool education institutions]. URL: <http://baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/210/5825/12171-1?inline=1> [in Ukrainian]
6. Rebukha, L., & Zvarych, H. (2024). Navchannia u vyshchii shkoli: formuvannia upravlinskoi kompetentnosti u maibutnikh pedahohiv [Higher school education: formation of managerial competence in future educators]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*. (1). S. 114–124. URL: <http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/156> [in Ukrainian]
7. Rebukha, L., & Mazuryk, N. Pedahohichni umovy formuvannia upravlinskoi komunikativnoi tolerantnosti u maibutnikh fakhivtsiv zakladiv osvity [Pedagogical conditions for the formation of managerial communicative tolerance in future specialists of educational institutions]. URL: <https://api.ds.pace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/67828b1a-18ca-4fa7-a3b0-72a73cde509b/content> [in Ukrainian]
8. Ternopil'ska, V. I. (2024). Formuvannia upravlinskoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv: teoretychnyi aspekt [Formation of managerial competence of future specialists: theoretical aspect]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. (54). S. 60–65. URL: <https://orcid.org/10.26565/2074-8167-2024-54-05> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯКИМОВИЧ Ігор – аспірант кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування управлінської компетентності в майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YAKIMOVYCH Igor – Postgraduate Student of the Department of Educational Sciences of the Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: formation of managerial competence in future teachers.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.

УДК [373.5.091.3:53]:37.018.43

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-422-428

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЛІТВИНОВА Марина –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій та фізико-математичних дисциплін Херсонського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4917-2132>

e-mail: lmb965@gmail.com

МИСАН Поліна –

учениця Херсонського багатoproфільного ліцею №20 Херсонської міської ради

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6622-4290>

e-mail: polya7324@gmail.com

ШТАНЬКО Олександр –

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та фізико-математичних дисциплін Херсонського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3572-7915>

e-mail: sadmar954@gmail.com

АДАПТИВНА МОДЕЛЬ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ ШКОЛЯІВ НА ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЯХ

У статті запропоновано модель дистанційного навчання фізики школярів на тимчасово окупованих територіях (ТОТ) для реалізації їх якісної та безпечної освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю збереження національної ідентичності дітей, забезпечення високих освітніх стандартів та створення умов для їхнього подальшого навчання в українських ЗВО.

Авторами розроблено та апробовано адаптивну модель, яка враховує специфічні умови на ТОТ. Вона забезпечує ефективний та гнучкий за часом доступ до української освітньої програми з фізики з урахуванням дефіциту технічних засобів і нестабільного інтернет-з'єднання на ТОТ, використовує легкі для завантаження матеріали, спеціальні адаптивні методи та засоби навчання. Модель базується на комплексному підході та охоплює такі складові:

- Організаційно-педагогічні умови: використання дистанційного педагогічного патронажу, надання переваги синхронному формату навчання (через Zoom з використанням VPN) та запровадження гнучкого графіку (вечірні заняття), що дозволяє підлаштуватися під безпекову ситуацію та порушення інтернет зв'язку.

- Методи та засоби: формування теоретичних знань через короткі оглядові лекції; застосування адаптивного методу розв'язування задач за принципом «від загального до часткового». Ця методика передбачає розгляд узагальненого випадку, на основі якого учень може самостійно виконувати завдання за індивідуальними варіантами.

- Практична складова: впровадження віртуальних лабораторних робіт на базі платформ Phet та Easy Java Simulations. Зміст лабораторних робіт тематично узгоджений із задачами, що сприяє глибокому засвоєнню матеріалу.

- Контроль та зворотний зв'язок: через нестабільність зв'язку та ризики моніторингу трафіку окупаційними службами, рекомендується відмовитися від стандартних онлайн-тестів на користь асинхронного виконання підсумкових завдань із подальшим звітуванням через месенджери.

Результати апробації під час навчання учнів 10-11 класів Херсонщини підтвердили ефективність моделі. Опитування засвідчило високий рівень задоволеності навчанням та стійке бажання більшості учнів вступати до українських університетів. Запропонована модель може удосконалюватися для викладання природничих дисциплін у кризових умовах.

Ключові слова: дистанційне навчання, фізика, тимчасово окуповані території, адаптивна модель, педагогічний патронаж.

LITVINOVA Maryna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Information Technologies and Physical and Mathematical Disciplines Kherson Educational-Scientific Institute of Admiral Makarov National University of Shipbuilding

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4917-2132>

e-mail: lmb965@gmail.com

MYSAN Polina –

Student of Kherson Multidisciplinary Lyceum No. 20
of the Kherson City Council
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6622-4290>
e-mail: polya7324@gmail.com

SHTANKO Oleksandr –

Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent,
Docent of Department of Information Technologies
and Physical and Mathematical Disciplines
Kherson Educational-Scientific Institute
of Admiral Makarov National University of Shipbuilding
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3572-7915>
e-mail: sadmar954@gmail.com

ADAPTIVE MODEL OF REMOTE TEACHING PHYSICS TO SCHOOLCHILDREN FROM TEMPORARILY OCCUPIED TERRITORIES

The article proposes a remote teaching model of physics for schoolchildren in the temporarily occupied territories (TOT) to implement their high-quality and safe education. The relevance of the study is determined by the need to preserve the national identity of children, ensure high educational standards, and create conditions for their further education in Ukrainian Higher Education Institutions.

The authors have developed and tested an adaptive model that takes into account specific conditions in the TOT. It provides effective and time-flexible access to the Ukrainian educational program in physics, taking into account the shortage of technical means and unstable internet connection in the TOT, uses easy-to-download materials, special adaptive methods, and teaching aids. The model is based on a comprehensive approach and covers the following components:

- organizational and pedagogical conditions: use of remote pedagogical patronage, giving preference to the synchronous format of teaching (via Zoom using VPN) and the introduction of a flexible schedule (evening classes), which allows adapting to the security situation and internet connection disruptions;

- methods and tools: formation of theoretical knowledge through short overview lectures; application of an adaptive method of problem-solving based on the principle "from general to specific". This methodology involves the consideration of a generalized case, based on which the student can independently perform tasks according to individual variants;

- practical component: implementation of virtual laboratory works based on Phet and Easy Java Simulations platforms. The content of laboratory works is thematically aligned with the problems, which contributes to a deep mastery of the material;

- control and feedback: due to the instability of connection and risks of traffic monitoring by occupation services, it is recommended to abandon standard online tests in favor of asynchronous performance of final tasks with subsequent reporting via messengers.

The results of testing during the teaching of students of grades 10-11 of the Kherson region confirmed the effectiveness of the model. The survey showed a high level of satisfaction with learning and a steady desire of the majority of students to enter Ukrainian universities. The proposed model can be improved for teaching natural sciences in crisis conditions.

Key words: remote teaching, physics, temporarily occupied territories, adaptive model, pedagogical patronage.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Для школярів, які перебувають на тимчасово окупованих територіях (ТОТ), навчання в Україні має важливе значення. По-перше, воно гарантує збереження їхньої національної ідентичності, мови, культури та історичної пам'яті, протидіє спробі їх асиміляції до російськомовного соціального середовища. По-друге, освіта в Україні забезпечує дітям високі сучасні освітні стандарти. По-третє, отримання середньої освіти в Україні створює законні і безпечні умови для подальшого навчання в українських та європейських вищих навчальних закладах, що відкриває широкі перспективи працевлаштування в майбутньому.

Водночас онлайн навчання школярів на ТОТ стикається з низкою значних труднощів. Основні проблеми включають [1]: відсутність або обмежений доступ до якісного інтернету та блокування зв'язку окупаційною владою, що ускладнює регулярне дистанційне навчання; безпекові ризики через дію окупаційних адміністрацій; переважно асинхронний формат навчання, необхідність самостійного опанування навчального матеріалу без регулярного викладання; психологічні та соціальні труднощі, а саме, брак особистого довірливого зв'язку із вчителями, яких можуть призначати для патронажу, страх і ризики для самих дітей та їх родин, що ускладнює процес комунікації.

Міністерство освіти і науки України розробило і затвердило низку документів для організації онлайн

навчання школярів з ТОТ [2, 3]. Формат навчання вимагає гнучкості щодо і часу, враховуючи безпекові та технічні обмеження та адаптивні методи навчання учнів.

В позначених умовах навчання фізики школярів, що перебувають на ТОТ, виступає окремим питанням. Фізика є однією із найбільш цікавих, але також найбільш проблемних для засвоєння дисциплін в середній та старшій школі. Учнями фізика часто сприймається як складна, теоретико-реферативна дисципліна, що знижує мотивацію до її вивчення. На цей час в методичній та навчальній літературі з фізики відсутні розробки, що спрямовані безпосередньо на дистанційне навчання фізики учнів на тимчасово окупованих територіях. Існують тільки окремі наукові публікації, присвячені методикам викладання фізики та мотивації учнів до навчання фізики, які можна адаптувати для умов ТОТ [4, 5].

Насамперед, до них слід віднести загальні методи для реалізації дистанційного навчання [19]. Роботою, що аналізує системи методів і форм дистанційного навчання, придатних безпосередньо для фізики, є навчально-методичний посібник Циганок Г.В. [6]. Також існують різні навчальні матеріали та методичні розробки, що розташовані на спеціалізованих сайтах та платформах, таких як: «Дистанційне навчання школярів» (<https://disted.edu.vn.ua/>) з матеріалами для дистанційного навчання фізики; ресурс для вчителів «На урок» (<https://naurok.com.ua/>); «Підготовка до ЗНО: Ве

smart» (<https://besmart.study/>); фізичні онлайн-лабораторії та симуляції, такі як EdPro, Phhet (<https://phet.colorado.edu/uk/simulations/customize>) та інші. Слід також відзначити публікації Галини Войтків [7], що складаються з огляду методичних прийомів для роботи в умовах змішаного навчання та здійснення патріотичного виховання школярів на уроках фізики.

В той же час всі позначені освітні матеріали не були спеціально створені для дистанційного навчання саме на ТОТ. Всі відповідні методики навчання фізики, на цей час, тільки проходять апробацію в реальних умовах навчання на ТОТ і вимагають методичного узагальнення та вдосконалення.

Метою дослідження є розробка адаптивної моделі дистанційного навчання фізики, що є оптимальною для учнів, які залишаються на тимчасово окупованих територіях України.

Для досягнення мети дослідження використовувались **методи дослідження**: пошуковий аналіз, системно-інформаційний аналіз, педагогічний експеримент.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під адаптивним навчанням в дослідженні за визначенням О. І. Ляшенка буде визнаватися «педагогічний підхід, який враховує індивідуальні особливості кожного учня (рівень знань, темп навчання, стиль сприйняття), щоб максимально ефективно організувати навчальний процес» [8]. Розробка та апробація адаптивної моделі навчання фізики школярів, що знаходяться на ТОТ, відбувалася за результатами експериментального навчання чотирьох розділів фізики, що вивчаються в 10 та 11 класах: «Механіка», «Молекулярна фізика та

термодинаміка», «Електричне поле», «Електродинаміка».

Апробація розробленої моделі відбувалася під час занять з учнями 10 та 11 класу, які мешкають на окупованій території Херсонської області та дистанційно навчаються в Херсонському ліцеї № 20 і в релокованому ліцеї міста Олешки Херсонської області.

Структура адаптивної моделі навчання є комплексною системою, де кожен компонент має враховувати особливості навчання на ТОТ і виконувати свою роль для ефективного засвоєння фізики учнями. Всі компоненти мають бути тісно взаємопов'язаними для забезпечення ефективності навчального процесу. Запропонована модель включає наступні складові: мета та завдання навчання фізики; зміст навчання, що охоплює навчальний матеріал та інформацію, яку необхідно засвоїти; організаційно-педагогічні умови навчання, що визначаються умовами навчання на тимчасово-окупованих територіях; методи та прийоми навчання, засоби навчання; контроль навчання та зворотний зв'язок із учнями. Схематично запропоновану модель зображено на рис. 1.

Розглянемо складові запропонованої моделі

Мета: забезпечити якісне навчання фізики дітей, що мешкають на тимчасово окупованих територіях України, з урахуванням особливих умов воєнного часу та складної безпекової ситуації.

Основні завдання навчання фізики:

- компенсувати освітні втрати учнів у період воєнного стану, забезпечити формування теоретичних знань, умінь розв'язувати задачі, виконувати лабораторні роботи з використанням інтерактивних ресурсів;

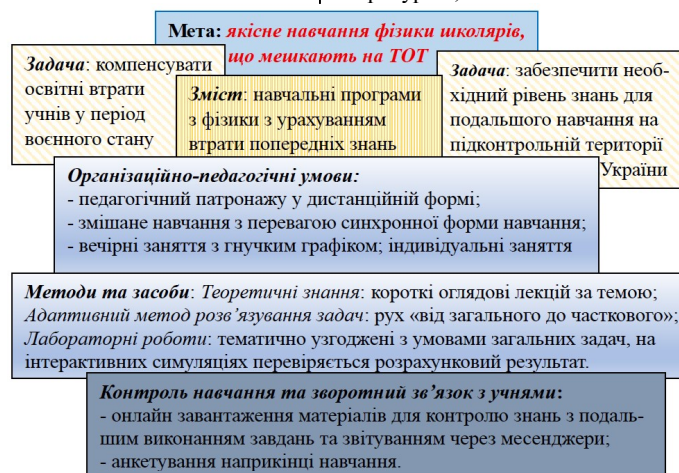


Рис. 1. Адаптивна модель дистанційного навчання фізики школярів, що перебувають на тимчасово окупованих територіях України

- забезпечити достатній рівень знань з фізики, щоб надалі безперешкодно увійти в навчальний процес на підконтрольній території України;

- підтримувати відчуття єдності з державою Україна і бажання в подальшому вступити до українського ЗВО.

Зміст навчання фізики формується Навчальними програми з фізики з урахуванням адаптації до втрати попередніх знань, що відбулася в результаті війни та перебування учня на ТОТ. Останнє може вимагати вивчення додаткових тем, які є логічною передумовою певного розділу фізики.

Організаційно-педагогічні умови навчання є наступними:

1. Заняття мають проводитися на основі педагогічного патронажу у дистанційній формі.

2. Перевагу слід надавати синхронному навчанню. Асинхронне (самостійне) навчання має низьку якість. Воно є утрудненим, тому що учень не може розповісти про навчання нікому, крім близьких, які навряд чи знають фізику. В результаті він не має можливості комусь задати питання та звернутися за роз'ясненням. При організації синхронного навчання необхідно враховувати такі фактори:

- В першій половині дня учні вимушені відвідувати російську школу, тому заняття мають відбуватися ввечері.

- В кожного учня існують власні організаційні та безпекові умови: наявність або відсутність світла; можливість тільки в певний час під'єднуватися до інтернету, поганий зв'язок, недоліки гаджета (не працює мікрофон або відеокамера), певні домашні обставини. Тому, необхідним є корегування часу проведення занять, проведення індивідуальних занять саме в той час, коли зручно учню або, за можливістю, поєднання декілька учнів на одне заняття.

- За описаних обставин іноді те ж саме заняття має відбуватися декілька разів з різними учнями.

Таким чином, навчання має бути гнучким і для кожного учня має вибудовуватися індивідуальна освітня траєкторія.

В дослідженні заняття проводилися на платформі Zoom, яка має мінімальні вимоги до оперативної пам'яті гаджета та, у випадку використання VPN, є досі доступною на окупованих територіях (без VPN вона, на жаль, не працює).

Методи та засоби дистанційного навчання фізики учнів на ТОТ розглядалися за трьома складовими: формування теоретичних знань, формування вмінь розв'язувати задачі, формування знань на основі виконання лабораторних робіт з використанням інтерактивних ресурсів.

Теоретичні знання формуються під час окремих занять, які краще проводити у вигляді коротких оглядових лекцій за певною темою. Інформацію, які основні та додаткові джерела слід використовувати при її вивченні, необхідно надавати на початку уроку.

Зазначена форма орієнтована на неякісний Інтернет-зв'язок, що може перерватися в будь-який момент. В дослідженні в якості основного джерела використовувалися підручники з фізики для 10 та 11 класу авторів В. Бар'яхтар, С. Довгий, Ф. Божинова, О. Кірюхіна. Однак в межах розробленої моделі не має значення, який саме підручник (або декілька) буде використовуватися.

Адаптивний метод розв'язування задач. Зазвичай під час навчання розв'язуванню задач з фізики використовується традиційний спосіб: вчитель пояснює загальні принципи розв'язування на прикладі декількох задач з даної теми. На інші (типів задач може бути багато) не вистачає часу. Кількість задач, що встигають розглянути на уроку, є малою. Для учня на ТОТ це є проблемою, оскільки за допомогою до когось при самотньому розв'язуванні він звернутися не може.

Тому для розв'язування задач була використана адаптивна методика. Вона полягає в наступному. За основу розв'язку береться первинний розгляд найбільш узагальненого випадку розв'язку задач з подальшим рухом «від загального до часткового». Тобто розв'язок певного типу задач здійснюється для найбільш загального випадку, на основі якого потім вибудовуються певні часткові рішення, що відповідають тим, чи іншим умовам або обмеженням.

Приклад. Розглянемо задачу з розділу «Електричне поле» за темою «Закон Кулона»: в вершинах рівностороннього трикутника зі стороною a у середовищі з діелектричною проникністю ϵ знаходяться заряди q_1 і q_2 . У центрі трикутника поміщено заряд q (див. рис. 2). Визначити силу, що діє на заряд q .

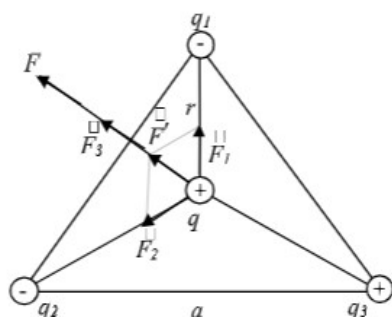


Рис. 2. Ілюстрація до задачі на використання закону Кулона.

Розв'язок: На заряд q діють три сили $\vec{F}_1$, $\vec{F}_2$ і $\vec{F}_3$ (див. рис. 2). Оскільки заряди q_1 і q_2 рівні і знаходяться на однакових відстанях від заряду q , то

$$F_1 = F_2 = \quad (1)$$

Результуюча цих сил $\vec{F}' = \vec{F}_1 + \vec{F}_2$.

(2)

Для рівностороннього трикутника, $F_1 = F_2$.

На заряд q діє і сила F_3 з боку заряду q_3 : $\quad (3)$

Сила $\vec{F}$, що діє на заряд q , – це результуюча сил $\vec{F}_3$ і $\vec{F}'$, які спрямовані вздовж однієї прямої. Тому

$$r = \frac{a}{2 \cos \frac{\alpha}{2}} = \frac{2a}{2\sqrt{3}} = \frac{a}{\sqrt{3}}$$

З рисунка 2 видно, що

(4)

Враховуючи, що

маємо

$$F = \frac{3q}{4\pi \cdot \epsilon \cdot \epsilon_0 \cdot a^2} (q_1 + q_3) \quad (5)$$

Таким чином, наведено найбільш загальний розв'язок задачі, базовими рівняннями якого є рівняння (1) – (5). Вони (або їх поєднання та модифікації) дозволяють розв'язати задачу для будь-

яких вихідних даних: для різної комбінації знаків зарядів. До задачі додається відповідна таблиця даних (таблиця 1). Учні необхідно за власним варіантом визначити силу, що діє на заряд q .

Таблиця 1. Дані задачі за варіантами

Параметр	Варіант									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
q_1 , мКл	+1	-7	+4	-3	-5	+1	-5	+3	-4	-2
q_2 , мКл	+1	-7	+4	-3	-5	+1	-5	+3	-4	-2
q_3 , мКл	+6	+2	+2	-3	+6	-5	-1	+2	-3	-4
q , мКл	+2	-2	-5	-6	+1	+5	+5	+7	-1	+2
ε	1	4	3	1.4	1.2	1.8	1.5	3	2	2.5
a , см	10	8	20	4	30	7	25	8	15	9
F , Н	?	?	?	?	?	?	?	?	?	?

Можна також використовувати зворотний рух в розв'язку задачі, тобто знаходження початкових даних на основі кінцевих за етапами. При наявності найбільш загального розв'язку задачі учень навіть з низьким рівнем підготовки з фізики може самостійно (або при невеликій консультації з боку вчителя) може здійснити всі етапи розв'язування задачі за варіантом. Це забезпечує можливість залучення учнів, незалежно від базового рівня їх знань, до самостійного розв'язування різноманітних задач з фізики. Саме це є актуальним при дистанційному навчанні учнів на ТОТ.

Для більш глибокого засвоєння матеріалу до всіх задач у парі пропонуються *лабораторні роботи*, в завданні яких використовуються дані загальної задачі, що вже розв'язана. В деяких лабораторних роботах відбувається експериментальна перевірка результатів самого розв'язку.

Для розробки лабораторних робіт можуть використовуватися платформи Phet та Easy Java Simulations. На цей момент вже існує навчальний посібник «Віртуальні лабораторні роботи з фізики з використанням інтерактивних комп'ютерних моделювань: збірник навчальних матеріалів» [9], в якому пропонуються окремі лабораторні роботи на основі вказаних платформ. Однак кількість робіт, особливо для старшої школи, в них дуже обмежена. Тому до більшості задач необхідно додатково розробляти спеціальні лабораторні роботи.

Наведемо приклад інструкції (скорочено) до лабораторної роботи, що виконується після розв'язування розглянутої задачі з розділу «Електричне поле».

Лабораторна робота Дослідження електростатичного поля. **Мета роботи:** використовуючи веб-симуляцію дослідити електростатичне поле, що виникає для різних конфігурацій розташування цих зарядів.

Постановка задачі дослідження: надано чотири електричних заряди q , q_1 , q_2 , q_3 , що мають рівний за величиною заряд, але відрізняються за знаками (знаки зарядів в окремій таблиці надаються за варіантами).

Застосування веб-симуляції: відкрийте в браузері (веб-переглядачі) комп'ютера сторінку з симуляцією за посиланням Charges and Fields 1.0.58 (colorado.edu). Завантажиться веб-сторінка, як показано на зображенні рис. 3 (а).

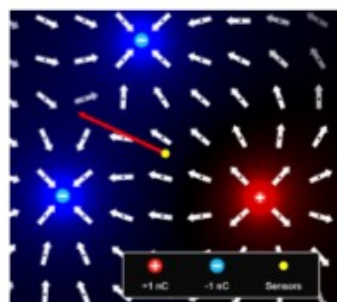
Послідовність дій:

1. Розмістіть в полі три заряди q_1 , q_2 , q_3 у вершинах рівностороннього трикутника (використовуйте рулетку, що знаходиться в прямокутнику справа). Відстань між всіма зарядами складає $a=2$ метри.

2. За допомогою пробного заряду (Sensors жовтого кольору) знайдіть точку поля з мінімальною напруженістю. Визначте її величину, запишіть значення та зробить висновок стосовно положення цієї точки по відношенню до розташування всіх зарядів.



а



б

Рис. 3. Ілюстрація до виконання лабораторної роботи:

а) загальний вигляд веб-сторінки; б) фрагмент виконання лабораторної роботи

3. Натисніть першу опцію в правому куті «Electric field» і отримайте розподіл силових ліній. Зробіть скріншот екрану № 1.

4. Приберіть позначку опції «Electric field» та використайте вимірювач потенціалу, що знаходиться в прямокутнику справа. За його допомогою встановіть розподіл екіпотенціальних ліній в декількох точках електричного поля: біля кожного із зарядів, в центрі трикутника та за його межами. Для цього

розташуйте перехрестя у відповідній точці поля і натисніть знак олівця. Зробіть скріншот № 2.

5. Напишіть висновки до роботи, в яких зазначте: як спрямовані силові лінії електричного поля по відношенню до зарядів із різними знаками, як спрямований вектор напруженості по відношенню до силових ліній; яку конфігурацію мають екіпотенціальні лінії поблизу кожного заряду окремо та

поєднано до декількох зарядів; чи залежить їх форма ліній від знаків зарядів.

Таким чином знання, що отримані з теоретичного матеріалу та розв'язування задачі, закріплюються наочними практичними діями, які виконуються в лабораторній роботі (фрагмент лабораторної роботи наведений на рис. 3 (б)). Наведена методика значно покращує розуміння вивченого матеріалу.

Контроль навчання та зворотний зв'язок з учнями. Через нестабільний інтернет-зв'язок контроль знань відбувається шляхом онлайн завантаження матеріалів для контролю (контрольних робіт, тестів) з подальшим їх виконанням і звітуванням через месенджери чи інші доступні канали. Слід зазначити,

що використання платформ OnlineTestPad, Master-test.net, Wizer, Quizizz, Classtime, тощо для онлайн-тестування учнів на TOT є недоречним. Це пов'язано з обмеженням в доступі до цих платформ, нестабільним інтернетом та можливим контролем за використанням інтернет-контенту з боку російських спецслужб.

Наприкінці дослідження було проведено опитування учнів, щоб встановити їх думку стосовно запропонованої моделі навчання фізики та планів на майбутнє. Попередньо було встановлено, що всі учні, які приймали участь у дослідженні, надалі планують отримати вищу освіту. Результати опитування надані в таблиці 2.

Таблиця 2. Результати опитування учнів (разом 6 учнів)

Питання	Відповіді		
	Так	Ні	Не знаю
Чи подобається вам фізика?	4	1	1
Чи задоволені ви тим, як вас навчають фізики?	5		1
Як вважаєте, чи добре ви знаєте фізику?	3	1	2
Чи плануєте ви далі вступати до Закладу вищої освіти, що розташований на неокупованій території України?	5	1	
За якою спеціальністю ви плануєте навчатися:			
гуманітарною	4		
технічною		1	1

На жаль, кількість учнів з TOT, що дистанційно навчаються на паралелях в певних класах є обмеженою і отримані дані не дозволяють робити статистичних висновків. Однак з таблиці можна побачити, що більшість учнів задоволені тим, як їх навчають фізики. Також більшість з них планують далі вступати саме до Закладу вищої освіти, що розташований на неокупованій території України. Однак відсоток тих, хто планує надалі навчатися за технічною спеціальністю, на жаль, є низьким.

Таким чином, запропонована адаптивна модель дистанційного навчання фізики для школярів, які знаходяться на тимчасово окупованих територіях, є спеціалізованою та адаптованою до особливих умов їхнього навчання. В подальшому планується використати розроблену модель для навчання інших розділів фізики, таких як «Оптика», «Атомна та ядерна фізика», тощо, а також планується її розширення для інтегрованих природничих дисциплін.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Запропоновано адаптивну освітню модель, яка орієнтована на умови тимчасової окупованих територій України з усіма їх обмеженнями, вимогами до безпеки, технічними та психологічними особливостями навчання і забезпечує адаптивні умови навчання фізики для школярів на TOT. В межах моделі визначені:

- адаптивні організаційно-педагогічні умови, що включають використання педагогічного патронажу у дистанційній формі; змішаного навчання з перевагою синхронної форми навчання; проведення вечірніх занять з гнучким графіком та індивідуальних занять;
- адаптивні методи та засоби навчання: рекомендується проведення коротких оглядових лекцій за темою; під час розв'язуванні задач використовується рух «від загального до часткового», створено методичний матеріал для розв'язання задач; вико-

ристовується пов'язаний зміст лабораторних робіт та тематичних задач; створені відповідні лабораторні роботи з використанням веб-симуляцій.

- контроль навчання та зворотний зв'язок з учнями: відбувається онлайн завантаження матеріалів для контролю знань з подальшим виконанням завдань і звітуванням через месенджери; анкетування учнів наприкінці навчання показало їх задоволеність тим, як їх навчають фізики.

Рекомендується використання запропонованої моделі для навчання інтегрованих природничих дисциплін.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Атаманюк М. «Ми не можемо їх втратити»: як забезпечити освіту для дітей з окупації. URL: <https://cxid.media/articles/my-ne-mozhemo-ikh-vtratyty-ia-k-zabezpechty-osvitu-dlia-ditey-z-okupatsii/>
2. МОН. Про затвердження Порядку та умов здобуття загальної середньої освіти в комунальних закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (zareestrovany в Міністерстві юстиції України 08 серпня 2024 року за № 1222/42567). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-poriadku-ta-umov-zdobuttia-zahalnoi-serednoi-osvity-v-komunalnykh-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-v-umovakh-voiennoho-stanu-v-ukraini-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-iust?v=66b7215794b9b>
3. Затверджено Типову освітню програму для учнів із TOT. URL: <https://pon.org.ua/novyny/12142-zatverdzheno-typovu-osvitnu-programu-dlia-uchniv-iz-tot.html>
4. Формування мотивації навчальної діяльності учнів при викладанні фізики /укладач Северинова А.М. Черкаси, 2020. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/627/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf>
5. Істоміна К. Дистанційне навчання: синхронний та асинхронний режим взаємодії. *Актуальні питання гуманітарних наук. Педагогіка*. 2023. Вип. 65. Том 1. С. 326– 331. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-1-50>

6. Циганок Г.В. Навчально-методичний посібник «Викладання фізики з використанням ІКТ в умовах дистанційного навчання». 2023. Житомир. 103 с.

7. Войтків Г. Урок фізики в умовах змішаного навчання. *Матеріали звітної наукової веб-конференції викладачів Прикарпатського національного університету*. 2021. С. 82–85.

8. Ляшенко О.І. Адаптивне навчання як ознака сучасних дидактичних систем. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714982/1/annotovani_2017-pages-57-58.pdf

9. Дементієвська Н.П., Соколюк О.М. Віртуальні лабораторні роботи з фізики з використанням інтерактивних комп'ютерних моделювань: збірник навчальних матеріалів. Київ: ЦО НАПН України. 2022. 157 с.

REFERENCES

1. Atamanyuk, M. (2024). «My ne mozhemo yikh vtratyty»: yak zabezpechty osvitu dlya ditey z okupatsiyi [«We Can't Lose Them»: How to Provide Education for Children of the Occupation.]. URL: <https://cxid.media/articles/my-ne-mozhemo-ikh-vtratyty-iyak-zabezpechty-osvitu-dlia-ditey-z-okupatsii/> [in Ukrainian]

2. MON. Pro zatverdzhennya Poryadku ta umov zdobuttya zahal'noyi seredn'oyi osvity v komunal'nykh zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity v umovakh voyennoho stanu v Ukraini (zareyestrovany u Ministerstvi yustitsiyi Ukrainy 08 serpnia 2024 roku za № 1222/42567) [MES. On approval of the Procedure and conditions for obtaining general secondary education in municipal institutions of general secondary education under martial law in Ukraine (registered with the Ministry of Justice of Ukraine on August 8, 2024 under No. 1222/42567)]. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-poriadku-ta-umov-zdobuttya-zahalnoi-serednoi-osvity-v-komunalnykh-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-v-umovakh-voiennoho- stanu-v-ukraini-zareiestrovanyi-u-ministerstvi-iust? v=66b7215794b9b> [in Ukrainian]

3. Zatverdzheno Typovu osvitnyu prohramu dlya uchniv iz TOT [The Standard Educational Program for Students with Special Educational Needs has been approved]. (2025). URL: <https://pon.org.ua/novyny/12142-zatverdzheno-typovu-osvitnu-programu-dlia-uchniv-iz-tot.html> [in Ukrainian]

4. Severynova, A.M. (2020). Formuvannya motyvatsiyi navchal'noyi diyal'nosti uchniv pry vykladanni fizyky [Formation of motivation for students' learning activities when teaching physics]. Cherkasy. URL: <http://library.ippro.com.ua/attachments/article/627/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9C%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F.pdf> [in Ukrainian]

5. Istomina, K. (2023). Dystantsiynе navchannya: synkhronny ta asynkhronny rezhym vzayemodiyi [Distance learning: synchronous and asynchronous interaction mode]. Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk. Pedahohika. 65(1). S. 326–331. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/65-1-50> [in Ukrainian]

6. Tsyhanok, H.V. (2023). Navchal'no-metodychnyy posibnyk «Vykladannya fizyky z vykorysnyannya IKT v umovakh dystantsiynoho navchannya» [Teaching and methodological manual «Teaching physics using ICT in distance learning»]. Zhytomir. 103 s. [in Ukrainian]

7. Voytkiv, H. (2021). Urok fizyky v umovakh zmi-shanoho navchannya [Physics lesson in blended learning]. Materialy zvitnoyi naukovo-yi veb-konferentsiyi vykladachiv Prykarpat's'koho natsional'noho universytetu. S. 82–85. [in Ukrainian]

8. Lyashenko, O.I. Adaptivne navchannya yak oznaka suchasnykh dydaktychnykh system [Adaptive learning as a feature of modern didactic systems]. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/714982/1/annotovani_2017-pages-57-58.pdf [in Ukrainian]

9. Dementiyevs'ka, N.P., Sokolyuk, O.M. (2022). Virtual'ni laboratorni roboty z fizyky z vykorystannyam interaktyvnykh komp'yuternykh modelyuvan': zbiryk navchal'nykh materialiv [Virtual laboratory work in physics using interactive computer simulations: a collection of educational materials]. Kyiv: ITSO NAPN Ukrainy. 157 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛІТВИНОВА Марина – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних технологій та фізико-математичних дисциплін Херсонського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Наукові інтереси: аналіз ефективності застосування програмних засобів для дистанційного навчання.

МИСАН Поліна – учениця 11 класу Херсонського багатoproфільного ліцею №20 Херсонської міської ради.

Наукові інтереси: аналіз ефективності застосування програмних засобів для дистанційного навчання.

ШТАНЬКО Олександр – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та фізико-математичних дисциплін Херсонського навчально-наукового інституту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Наукові інтереси: аналіз ефективності застосування програмних засобів для дистанційного навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

LITVINOVA Maryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Information Technologies and Physical and Mathematical Disciplines Kherson Educational-Scientific Institute of Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

Scientific interests: analysis of the effectiveness of the use of software tools for remote learning.

MYSAN Polina – Student of Kherson Multidisciplinary Lyceum No. 20 of the Kherson City Council.

Scientific interests: analysis of the effectiveness of the use of software tools for remote learning.

SHTANKO Oleksandr – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Docent, Docent of Department of Information Technologies and Physical and

Mathematical Disciplines Kherson Educational-Scientific Institute of Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

Scientific interests: analysis of the effectiveness of the use of software tools for remote learning.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.

УДК 37.013:004.9:316.77

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-428-432

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РАЦУЛ Олександр –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7241-6692>
e-mail: ratsulkafedra@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

У статті розглянуто проблему формування інформаційної культури здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. Актуальність дослідження зумовлена зростанням обсягів інформації, активним поширенням цифрових технологій та необхідністю підготовки особистості до ефективної діяльності в інформаційному суспільстві. У сучасних умовах інформаційна культура виступає не лише як складова професійної підготовки, а як базова характеристика особистості, що визначає її здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати критичний аналіз даних та приймати обґрунтовані рішення.

Метою статті є обґрунтування сутності інформаційної культури та визначення особливостей її формування у здобувачів освіти в умовах цифровізації освітнього процесу. У роботі уточнено зміст поняття «інформаційна культура», виокремлено її основні структурні компоненти, серед яких цифрова грамотність, медіаосвіта, критичне мислення та навички безпечної роботи з інформацією. Розкрито роль інформаційної культури у формуванні сучасного фахівця, здатного ефективно працювати з інформаційними ресурсами та адаптуватися до швидких змін.

У результаті дослідження встановлено, що формування інформаційної культури має здійснюватися системно, через інтеграцію відповідних компетентностей у зміст навчання, використання сучасних освітніх технологій та розвиток активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Обґрунтовано значення медіаосвіти як інструменту формування критичного ставлення до інформації та протидії дезінформації. Визначено основні виклики, серед яких цифровий розрив, інформаційна переважаність, поширення фейкових повідомлень та загрози інформаційній безпеці.

Зроблено висновок, що формування інформаційної культури є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти, оскільки вона забезпечує підготовку здобувачів освіти до активної участі в інформаційному суспільстві та сприяє розвитку їхнього особистісного і професійного потенціалу.

Ключові слова: інформаційна культура, цифрова освіта, медіаосвіта, критичне мислення.

RATSUL Oleksandr –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Special Education
of Central Ukrainian State University
named after Volodymyr Vynnychenko
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7241-6692>
e-mail: ratsulkafedra@gmail.com

FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

The article examines the problem of forming the information culture of learners in the context of the digital transformation of the educational environment. The relevance of the study is обусловлена the growing volume of information, the rapid spread of digital technologies, and the need to prepare individuals for effective functioning in the information society. Under modern conditions, information culture is not only a component of professional training but also a fundamental characteristic of personality that determines the ability to navigate the information space, critically analyze data, and make informed decisions.

The purpose of the article is to substantiate the essence of information culture and to identify the features of its formation among learners in the context of the digitalization of the educational process. The study уточнює the content of the concept of "information culture" and identifies its main structural components, including digital literacy, media education, critical thinking, and skills for safe information use. The role of information culture in shaping a modern specialist capable of effectively working with information resources and adapting to rapid changes is revealed.

The results of the study show that the formation of information culture should be carried out systematically through the integration of relevant competencies into the content of education, the use of modern educational technologies, and the development of learners' active cognitive activity. The importance of media education as a tool for developing a critical attitude towards information and counteracting disinformation is substantiated. The main challenges are identified, including the digital divide, information overload, the spread of fake content, and threats to information security.

It is concluded that the formation of information culture is one of the priority directions in the development of modern education, as it ensures the preparation of learners for active participation in the information society and contributes to the development of their personal and professional potential.

Key words: information culture, digital education, media education, critical thinking.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Цифрова трансформація освіти актуалізує потребу у формуванні інформаційної культури як ключової компетентності сучасного здобувача освіти. Зростання інформаційних потоків потребує не лише доступу до інформації, але й здатності її критично оцінювати та використовувати [1; 2].

Сучасний здобувач освіти щодня працює з великими обсягами інформації, значна частина якої надходить із цифрових джерел. Водночас не вся ця інформація є достовірною або перевіреною. Поширення фейкових повідомлень, маніпуляцій та суб'єктивних оцінок у медіапросторі ускладнює процес її сприйняття та осмислення. У зв'язку з цим зростає значення уміння аналізувати інформацію, співвід-

носити її з різними джерелами та робити обґрунтовані висновки.

Цифровізація освітнього процесу також змінює підходи до навчання. Використання онлайн-платформ, електронних ресурсів і цифрових інструментів вимагає від здобувачів освіти не лише технічних навичок, а й уміння самостійно організовувати свою навчальну діяльність, працювати з інформацією та відповідально ставитися до її використання.

Разом із тим на практиці спостерігається недостатній рівень сформованості інформаційної культури. Це проявляється у поверхневому сприйнятті інформації, труднощах із її відбором та критичним аналізом, а також у невмінні оцінювати достовірність джерел.

Отже, проблема формування інформаційної культури здобувачів освіти є актуальною і потребує подальшого педагогічного осмислення та пошуку ефективних шляхів її розв'язання в умовах цифрової трансформації освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування інформаційної культури в сучасних умовах перебуває в центрі уваги науковців, оскільки пов'язана з глибокими змінами в освіті, суспільному житті та цифровому середовищі. У наукових працях інформаційна культура розглядається не лише як сукупність знань про інформацію та способи роботи з нею, а як важлива характеристика сучасної особистості, що визначає її здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити, здійснювати свідомий вибір і відповідально використовувати інформаційні ресурси.

Так, С. О. Бабенко акцентує увагу на сучасних підходах до розуміння інформаційної культури та підкреслює, що в умовах цифрових змін вона набуває значення не лише освітньої, а й соціальної проблеми. Автор наголошує на тому, що інформаційна культура безпосередньо пов'язана зі здатністю людини адаптуватися до нових умов комунікації, відбирати достовірну інформацію та протистояти інформаційним ризикам [1]. У цьому контексті інформаційна культура постає як необхідна умова успішної соціалізації особистості в цифровому суспільстві.

Теоретичні та практичні аспекти інформаційної культури розкрито у праці Л. І. Барабанщикова, яка розглядає її як поєднання знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної роботи з інформацією [2]. Авторка підкреслює, що інформаційна культура не зводиться лише до технічного володіння цифровими засобами, а охоплює також здатність до самостійного пошуку інформації, її аналізу, систематизації та використання у практичній діяльності. Такий підхід є важливим для педагогічного осмислення проблеми, оскільки дозволяє розглядати інформаційну культуру як складову загальної культури особистості.

Ю. М. Буткевич розглядає інформаційну культуру як інтегративне утворення, у якому поєднуються знання, уміння і навички з різних сфер, насамперед інформаційної, комунікативної та технологічної [3]. Науковець підкреслює міждисциплінарний характер цього поняття та звертає увагу на його зв'язок із розвитком критичного мислення, умінням орієнтуватися в сучасному медіапросторі та свідомо використовувати інформацію в професійній і суспільній діяльності. Така позиція є важливою для обґрунтування необхідності комплексного підходу до формування інформаційної культури здобувачів освіти.

Окремий напрям досліджень стосується освітніх технологій як засобу розвитку інформаційної культури. І. В. Вербицький наголошує, що сучасне освітнє середовище створює нові можливості для формування вмінь працювати з інформацією, а використання цифрових інструментів, електронних платформ і мультимедійних засобів має значний потенціал для розвитку відповідних компетентностей [4]. Водночас автор підкреслює, що ефективність цих процесів залежить не лише від наявності технологій, а й від продуманого педагогічного супроводу, змісту навчання та рівня готовності здобувачів освіти до осмисленої роботи з інформацією.

Суттєве значення для дослідження проблеми мають праці, у яких інформаційна культура розглядається крізь призму цифрової грамотності та медіаосвіти. П. С. Лівшиц та І. А. Новиков звертають увагу на те, що в сучасних умовах цифрова грамотність є важливою складовою інформаційної культури, оскільки саме вона забезпечує здатність людини ефективно користуватися цифровими технологіями, працювати з електронними ресурсами та критично сприймати медіаконтент [5]. Дослідники наголошують на тому, що медіаосвіта сприяє розвитку навичок аналізу, оцінювання та інтерпретації інформації, що є особливо важливим в умовах поширення маніпулятивного контенту.

Проблему ролі медіаосвіти у формуванні інформаційної культури спеціально досліджує Р. В. Марков, який підкреслює її значення для підготовки особистості до життя в сучасному інформаційному середовищі [6]. На думку автора, медіаосвіта формує не лише навички роботи з медіатекстами, а й відповідальне ставлення до споживання та поширення інформації. Це особливо важливо для молоді, яка є найбільш активним учасником цифрового комунікативного простору.

У праці Т. О. Симоненко медіаосвіта розглядається як ефективний інструмент боротьби з дезінформацією [7]. Авторка підкреслює, що сучасний медіапростір вимагає від людини здатності розпізнавати фейки, маніпуляції та викривлення фактів. Саме тому медіаосвіта повинна стати важливою складовою освітнього процесу, оскільки вона сприяє формуванню критичного ставлення до інформації та навичок перевірки джерел.

Окрему групу становлять дослідження, присвячені соціальним аспектам цифровізації. Л. А. Шевченко аналізує проблему цифрового розриву та його вплив на доступ до освіти [8]. Авторка наголошує, що нерівний доступ до цифрових технологій і ресурсів створює суттєві перешкоди у формуванні інформаційної культури, особливо для представників соціально вразливих груп. Це дає підстави розглядати інформаційну культуру не лише як індивідуальну характеристику, а і як результат соціальних умов та освітніх можливостей.

Близькою за змістом є праця О. І. Шевчука, у якій розглянуто інформаційні технології як засіб забезпечення рівності можливостей у цифровому суспільстві [9]. Автор звертає увагу на те, що сучасна освіта має не лише використовувати цифрові ресурси, а й створювати умови для їх доступності, щоб інформаційна культура формувалася у всіх здобувачів освіти незалежно від соціального статусу, місця проживання чи інших обставин.

Отже, аналіз останніх досліджень і публікацій дає підстави стверджувати, що проблема формування інформаційної культури є багатоаспектною і розглядається науковцями в кількох взаємопов'язаних напрямках: теоретичне осмислення сутності інформаційної культури, визначення її структурних компонентів, дослідження ролі цифрової грамотності та медіаосвіти, а також вивчення соціальних викликів цифрового суспільства. Разом із тим потребує подальшого опрацювання питання формування інформаційної культури саме здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього процесу, що й зумовлює актуальність цієї статті.

Метою статті є обґрунтування сутності інформаційної культури та визначення особливостей її формування у здобувачів освіти в умовах цифрової трансформації освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформаційна культура є важливим і складним поняттям, що інтегрує різні аспекти роботи з інформацією. Вона охоплює інформаційну та цифрову грамотність, медіаосвіту, а також критичне мислення. Її сутність полягає у здатності людини ефективно працювати з інформацією, що є основою для прийняття обґрунтованих рішень і активної взаємодії з навколишнім світом. Розвиток інформаційної культури дозволяє особистості орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, яке постійно змінюється під впливом технологічних і соціальних процесів.

Одним із аспектів, що часто залишається поза увагою, є роль інформаційної культури в економічному розвитку, особливо в умовах глобалізації та цифрової трансформації. Інформація сьогодні виступає ключовим ресурсом, а здатність працювати з цифровими даними стає важливою умовою ефективної діяльності. Для підприємств важливо не лише мати доступ до інформації, а й уміти аналізувати великі обсяги даних, що дає можливість приймати стратегічні рішення в умовах постійних змін.

У сучасному світі здатність працювати з інформаційними технологіями є важливою конкурентною перевагою. Використання цифрових інструментів дозволяє здійснювати збір, обробку та аналіз даних, що сприяє розробці ефективних стратегій розвитку. Аналіз ринку, споживчих запитів і конкурентного середовища дозволяє оптимізувати діяльність і швидко реагувати на зміни, підвищуючи гнучкість і стійкість організацій.

Інформаційна культура відіграє важливу роль і в розвитку маркетингових комунікацій. Цифрові медіа та соціальні мережі створюють можливості для безпосередньої взаємодії з аудиторією, дозволяють здійснювати персоналізований підхід до споживача та підвищувати ефективність рекламних кампаній. Уміння працювати з інформацією на такому рівні сприяє формуванню стійких взаємин між організаціями та їх клієнтами.

Окремим напрямом є автоматизація процесів, яка базується на використанні сучасних інформаційних технологій. Використання ERP- і CRM-систем, інструментів аналітики дозволяє оптимізувати управління, зменшити витрати та підвищити якість діяльності. Це підвищує оперативність прийняття рішень і загальну ефективність функціонування підприємств.

Інформаційна культура є важливою також для розвитку малого бізнесу та стартапів. Завдяки цифровим інструментам вони отримують можливість розвиватися, залучати ресурси та просувати свої продукти без значних фінансових витрат. Це дозволяє забезпечити гнучкість і конкурентоспроможність у сучасному економічному середовищі.

Разом із тим інформаційна культура не обмежується технічними навичками. Вона передбачає здатність критично оцінювати інформацію, правильно її інтерпретувати та використовувати у відповідному контексті. Л. І. Барабанщикова зазначає, що інформаційна культура включає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, а також уміння до самоосвіти і самоорганізації [2, с. 67].

Ю. М. Буткевич розглядає інформаційну культуру як інтегроване поняття, що поєднує технічні, соціальні та комунікативні аспекти [3, с. 53]. Це означає, що сучасна людина має не лише володіти технологіями, а й уміти ефективно взаємодіяти в інформаційному середовищі, критично сприймати медіа та використовувати їх у власній діяльності.

Дослідження П. С. Лівшица та І. А. Новикова свідчать, що інформаційна культура тісно пов'язана з медіапростором і включає здатність працювати з різними форматами інформації, адаптувати її до нових умов і створювати власний інформаційний продукт із дотриманням етичних норм [5, с. 45; с. 67].

Інформаційна культура постійно змінюється під впливом технологій, тому вона передбачає готовність до навчання, адаптації та освоєння нових інструментів. Вона включає не лише практичні вміння, а й розуміння соціальних, культурних та етичних аспектів використання інформації.

Особливого значення інформаційна культура набуває в освітньому процесі. Вона сприяє формуванню у здобувачів освіти здатності працювати з інформацією, аналізувати її та застосовувати на практиці. Це є важливою умовою підготовки сучасного фахівця, здатного діяти в умовах інформаційного суспільства.

Освітній процес має бути спрямований не лише на передачу знань, а й на формування навичок роботи з інформацією. Це включає пошук, аналіз, оцінювання та використання інформації з різних джерел. У зв'язку з цим особливого значення набуває медіаосвіта, яка дозволяє сформувати критичне ставлення до інформації.

Як зазначає І. В. Вербицький, важливим завданням освіти є формування вмінь аналізувати інформацію, розпізнавати маніпуляції та створювати власний інформаційний контент [4, с. 67]. Це дозволяє здобувачам освіти бути не лише споживачами, а й активними учасниками інформаційного простору.

Разом із тим існують значні виклики. Одним із них є цифровий розрив, який обмежує доступ до інформаційних ресурсів для окремих груп населення. Як зазначає Л. А. Шевченко, це створює нерівні умови для отримання освіти та розвитку [8, с. 45].

О. І. Шевчук підкреслює, що забезпечення рівного доступу до інформаційних технологій є важливою умовою розвитку сучасного суспільства [9, с. 67].

Не менш важливою є проблема інформаційної безпеки. Поширення цифрових технологій супроводжується зростанням кіберзагроз, що потребує формування відповідних навичок захисту інформації.

Крім того, актуальною є проблема цифрової залежності, яка впливає на якість життя людини. Це вимагає формування відповідального ставлення до використання цифрових ресурсів.

Отже, інформаційна культура є складним і динамічним явищем, що охоплює різні аспекти діяльності людини. Вона забезпечує ефективну взаємодію з інформацією, сприяє розвитку критичного мислення та формуванню активної життєвої позиції в умовах цифрового суспільства.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного аналізу встановлено, що інформаційна культура є важливою складовою підготовки сучасного здобувача освіти та необхідною умовою його ефективної діяльності в

умовах цифрового суспільства. Вона охоплює не лише технічні навички роботи з інформацією, а й здатність до її критичного аналізу, оцінювання та відповідального використання.

З'ясовано, що в умовах цифрової трансформації освіти інформаційна культура набуває нових змістових характеристик і тісно пов'язується з розвитком цифрової грамотності, медіаосвіти та критичного мислення. Її формування має здійснюватися системно – через інтеграцію відповідних компонентів у зміст навчання, використання сучасних освітніх технологій та створення умов для активної роботи здобувачів освіти з інформаційними ресурсами.

Встановлено, що поряд із позитивними можливостями цифровізації існують і суттєві виклики, зокрема цифровий розрив, поширення дезінформації, загрози інформаційній безпеці та проблема цифрової залежності. Це зумовлює необхідність формування не лише інформаційної культури, а й відповідальної поведінки в цифровому середовищі.

Отже, формування інформаційної культури здобувачів освіти слід розглядати як пріоритетне завдання сучасної педагогіки. Перспективи подальшого розвідок пов'язані з розробленням та впровадженням ефективних педагогічних технологій її формування, а також із дослідженням практичних моделей інтеграції інформаційної культури в освітній процес різних рівнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бабенко С. О. Інформаційна культура: сучасні підходи та виклики. Одеса : Видавничий центр «Академія», 2019. 150 с.
2. Барабанщикова Л. І. Основи інформаційної культури: теоретичні та практичні аспекти. Харків : Видавництво «Освіта», 2020. 180 с.
3. Буткевич Ю. М. Інформаційна культура: інтеграція знань і навичок. Львів : Видавництво «Наука і освіта», 2018. 250 с.
4. Вербицький І. В. Освітні технології в розвитку інформаційної культури. Київ : Академперіодика, 2020. 210 с.
5. Лівшиц П. С., Новиков І. А. Цифрова грамотність та медіаосвіта в контексті інформаційної культури. Дніпро : Видавничий дім «Глобус», 2019. 240 с.
6. Марков Р. В. Роль медіаосвіти у формуванні інформаційної культури. Київ : Науково-дослідний інститут освіти, 2020. 220 с.
7. Симоненко Т. О. Медіаосвіта як інструмент боротьби з дезінформацією. Черкаси : Видавництво «Освіта України», 2018. 180 с.
8. Шевченко Л. А. Цифровий розрив і його вплив на доступ до освіти. Харків : Видавничий дім «Наукові горизонти», 2020. 190 с.
9. Шевчук О. І. Інформаційні технології для забезпечення рівності можливостей у цифровому суспільстві. Кропивницький : Видавництво «Освітній експерт», 2021. 160 с.

REFERENCES

1. Babenko, S. O. (2019). Informatsiina kultura: suchasni pidkhody ta vyklyky [Information culture: modern approaches and challenges]. Odesa: Vydavnychiy tsentr «Akademiia». 150 s. [in Ukrainian]
2. Barabanshchykova, L. I. (2020). Osnovy informatsiinoi kultury: teoretychni ta praktychni aspekty [Fundamentals of information culture: theoretical and practical aspects]. Kharkiv: Vydavnytstvo «Osvita». 180 s. [in Ukrainian]
3. Butkevych, Yu. M. (2018). Informatsiina kultura: intehratsiia znan i navychok [Information culture: integration of knowledge and skills]. Lviv: Vydavnytstvo «Nauka i osvita». 250 s. [in Ukrainian]
4. Verbitskyi, I. V. (2020). Osvitni tekhnolohii v rozvytku informatsiinoi kultury [Educational technologies in the development of information culture]. Kyiv: Akadempriodyka. 210 s. [in Ukrainian]
5. Livshyts, P. S., & Novykov, I. A. (2019). Tsyfrova hramotnist ta mediaosvita v konteksti informatsiinoi kultury [Digital literacy and media education in the context of information culture]. Dnipro: Vydavnychiy dim «Hlobus». 240 s. [in Ukrainian]
6. Markov, R. V. (2020). Rol mediaosvity u formuvanni informatsiinoi kultury [The role of media education in the formation of information culture]. Kyiv: Naukovo-doslidnyi instytut osvity. 220 s. [in Ukrainian]
7. Symonenko, T. O. (2018). Mediaosvita yak instrument borotby z dezinformatsiieiu [Media education as a tool for combating disinformation]. Cherkasy: Vydavnytstvo «Osvita Ukrainy». 180 s. [in Ukrainian]
8. Shevchenko, L. A. (2020). Tsyfrovyi rozryv i yoho vplyv na dostup do osvity [Digital divide and its impact on access to education]. Kharkiv: Vydavnychiy dim «Naukovi horizonty». 190 s. [in Ukrainian]
9. Shevchuk, O. I. (2021). Informatsiini tekhnolohii dlia zabezpechennia rivnosti mozhlyvostei u tsyfrovomu suspilstvi [Information technologies for ensuring equal opportunities in the digital society]. Kropyvnytskyi: Vydavnytstvo «Osvitnyi ekspert». 160 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАЦУЛ Олександр – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інформаційна культура майбутніх фахівців спеціальної та соціальної освіти, історико-педагогічні проблеми громадянського виховання, теорія та методика роботи в дитячих і молодіжних організаціях України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RATSUL Oleksandr – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Special Education of Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: information culture of future specialists in special and social education, historical and pedagogical issues of civic education, theory and methodology of work in children's and youth organizations of Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.

УДК 376:37.013

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-432-437

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЧУБРЕЙ Олександра –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри економічної географії
та екологічного менеджменту
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4276-1396>
e-mail: o.chubrey_chnu@ukr.net

ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА Світлана –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій
Карпатського національного університету
імені Василя Стефаника
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>
e-mail: svetlana15050@ukr.net

МАЦЕНКО Леся –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2939-4229>
e-mail: masenko75@ukr.net

ІНКЛЮЗИВНА ІНТЕГРАЦІЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СОЦІАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У процесі дослідження авторами проаналізовано поняття «інклюзія», виокремлені основні концептуальні засади становлення і розвитку інклюзивної освіти, зазначені міжнародні нормативно-правові акти. Зазначено, що у сучасних умовах соціальних викликів, зокрема наслідків воєнних дій, цифрової трансформації та зростання різноманіття освітніх потреб, особливої актуальності набуває проблема забезпечення ефективної інклюзивної інтеграції здобувачів освіти у закладах освіти всіх рівнів. Існуючі підходи до організації інклюзивного освітнього простору часто характеризуються фрагментарністю, недостатньою узгодженістю між нормативно-правовими, педагогічними і цифровими компонентами, що ускладнює забезпечення рівного доступу до освіти та повноцінної участі здобувачів у освітньому процесі. У процесі дослідження використані системний, комплексний, інформаційний наукові підходи, аналіз і синтез науково-педагогічної літератури, порівняльний аналіз нормативно-правових документів, узагальнення теоретичних положень. Авторами обґрунтовано, що ефективність інклюзивного освітнього середовища забезпечується за умов впровадження принципів універсального дизайну навчання, розвитку цифрових освітніх технологій, підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників і налагодження міжінституційної взаємодії. Виявлено, що соціальні виклики, зокрема війна, цифрова нерівність і соціально-психологічні бар'єри, суттєво впливають на якість інклюзивної освіти та потребують адаптації освітніх стратегій до нових умов.

Наукова новизна результатів дослідження полягає у систематизації чинників інклюзивної інтеграції здобувачів освіти в умовах освітніх трансформацій, обґрунтуванні комплексного підходу до формування інклюзивного освітнього простору, а також уточненні ролі цифрових технологій і універсального дизайну навчання як ключових інструментів забезпечення доступності і ефективності освітнього процесу. Запропоновано цілісне бачення інклюзивної інтеграції як інтегрованої системи взаємодії нормативних, педагогічних і технологічних компонентів, що сприяє підвищенню якості освіти та соціальній інтеграції здобувачів.

Ключові слова: освітній простір, інклюзія, цифровізація, заклади освіти, якість освіти.

CHUBREI Oleksandra –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor, Department of Economic
Geography and Environmental Management,
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4276-1396>
e-mail: o.chubrey_chnu@ukr.net

ZAMROZEVYCH-SHADRIINA Svitlana –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor, Department of Primary Education
and Educational Innovations
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0138-3587>
e-mail: svetlana15050@ukr.net

MATSENKO Lesia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor, Department of Pedagogy
National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2939-4229>
e-mail: masenko75@ukr.net

INCLUSIVE INTEGRATION OF LEARNERS IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHALLENGES AND THE TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL LANDSCAPE

In the course of their research, the authors analysed the concept of «inclusion», identified the main conceptual foundations for the establishment and development of inclusive education, and highlighted relevant international regulatory and legal instruments. It is noted that in the current context of social challenges, particularly the consequences of military conflict, digital transformation and the growing diversity of educational needs, the issue of ensuring the effective inclusive integration of learners in educational institutions at all levels is becoming particularly relevant. Existing approaches to organising an inclusive educational environment are often characterised by fragmentation and a lack of coordination between regulatory, pedagogical and digital components, which complicates the provision of equal access to education and the full participation of learners in the educational process. The aim of the study is to theoretically substantiate and

generalise approaches to the inclusive integration of learners in the context of social challenges and the transformation of the educational environment. The research utilised systemic, comprehensive and information-based scientific approaches, analysis and synthesis of scientific and pedagogical literature, comparative analysis of regulatory and legal documents, and the generalisation of theoretical principles.

It has been established that the inclusive integration of learners is a multidimensional process involving a combination of architectural accessibility, digital inclusion and psychological and pedagogical support. The authors argue that the effectiveness of an inclusive educational environment is ensured through the implementation of universal design principles in learning, the development of digital educational technologies, the enhancement of inclusive competence among teaching staff, and the establishment of inter-institutional cooperation. It has been found that social challenges, in particular war, digital inequality and socio-psychological barriers, significantly affect the quality of inclusive education and require the adaptation of educational strategies to new conditions.

The scientific novelty of the research results lies in the systematisation of factors for the inclusive integration of learners in the context of educational transformations, the justification of a comprehensive approach to the formation of an inclusive educational space, and the clarification of the role of digital technologies and universal design in education as key tools for ensuring the accessibility and effectiveness of the educational process. A holistic vision of inclusive integration is proposed as an integrated system of interaction between regulatory, pedagogical and technological components, which contributes to improving the quality of education and the social integration of learners.

Key words: educational space, inclusion, digitalisation, educational institutions, quality of education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах системних трансформацій в освіті особливої наукової значущості набуває проблема формування інклюзивного освітнього простору, який забезпечує рівний доступ до освітніх ресурсів, реалізацію принципів безбар'єрності та підтримку професійного здоров'я науково-педагогічних працівників. Зростання вимог до якості освітнього процесу, інтенсифікація цифровізації навчання, підвищення психоемоційного навантаження на викладачів, а також необхідність функціонування в умовах невизначеності та соціальних викликів детермінують потребу у створенні безпечного, комфортного та інклюзивного освітнього середовища. Інклюзивний архітектурний і цифровий освітній простір постає як комплексний чинник забезпечення ефективної професійної діяльності педагогічних працівників. З одного боку, архітектурна доступність, ергономічність та універсальний дизайн освітнього середовища сприяють створенню умов фізичного комфорту, безпеки та зниження ризиків професійного перевантаження [7]. З іншого боку, інтеграція цифрових технологій у навчальний процес розширює можливості організації освітньої діяльності, забезпечує гнучкість форм навчання, доступ до сучасних інформаційних ресурсів і підтримку індивідуалізованих освітніх траєкторій.

Водночас надмірна цифровізація, інтенсифікація професійної діяльності та необхідність постійної адаптації до інноваційних освітніх умов можуть мати амбівалентний вплив на професійне здоров'я викладачів. Зокрема, підвищується ризик розвитку емоційного вигорання, хронічного стресу та професійної дезадаптації. У зв'язку з цим актуалізується потреба у комплексному підході до організації інклюзивного освітнього простору, який поєднує архітектурні, цифрові та психолого-педагогічні компоненти, спрямовані на забезпечення стійкості, благополуччя, професійної ефективності науково-педагогічних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика інклюзії є предметом активного наукового осмислення як у зарубіжному, так і у вітчизняному науковому дискурсі. Зокрема, теоретичні підходи до визначення сутності поняття «інклюзивна освіта» ґрунтовно розробляються у працях зарубіжних дослідників, серед яких F. Armstrong, H. Levin, D. Ryndak, A. Sander, A. Treherne, L. Jackson. У їхніх роботах інклюзія розглядається як комплексний соціально-педагогічний феномен, що передбачає трансформацію освітніх систем відповідно до різноманіття потреб здобувачів освіти. Вітчизняні

науковці, зокрема В. Бондар, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, Т. Черняєва та ін., зосереджують увагу на дослідженні процесів інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в освітнє середовище, їх соціалізації, реабілітації та адаптації до суспільних норм. У цих дослідженнях акцентується необхідність створення умов для ефективної взаємодії здобувачів освіти з різними потребами у межах єдиного освітнього простору. Окремий напрям наукових розвідок пов'язаний із розробленням концептуальних моделей і технологій навчання осіб з особливими освітніми потребами, що знайшло відображення у працях Д. Дікової-Фаворської, Г. Бурової та інших дослідників. Зазначені наукові підходи сприяють формуванню цілісного бачення інклюзивної освіти як системи, що поєднує педагогічні, соціальні та психологічні аспекти забезпечення рівних освітніх можливостей.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати і узагальнити підходи до інклюзивної інтеграції здобувачів освіти в умовах соціальних викликів і трансформації освітнього простору; визначити ключові чинники, що забезпечують ефективність цього процесу в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування сучасних підходів до інклюзивної освіти має свої витоки у соціально-гуманістичних ідеях, що почали активно розвиватися ще у першій половині ХХ століття. Важливим історичним етапом у цьому процесі стало заснування у 1945 році Організація Об'єднаних Націй, діяльність якої спрямована на забезпечення миру, зміцнення міжнародної безпеки та розвиток міждержавної співпраці. У межах міжнародної політики поступово утверджується принцип пріоритетності прав людини, зокрема права кожної особи на освіту, що має бути доступною, якісною та недискримінаційною.

Зазначені ідеї стали фундаментом для становлення концепції інклюзивної освіти, яка ґрунтується на визнанні рівності освітніх можливостей незалежно від соціального статусу, фізичних можливостей чи інших індивідуальних характеристик здобувачів освіти. У сучасному розумінні інклюзивна освіта передбачає не лише формальний доступ до освітніх ресурсів, а й створення адаптивного освітнього середовища, що забезпечує повноцінну участь усіх здобувачів у навчальному процесі. Концептуальні засади становлення і розвитку інклюзивної освіти детермінуються положеннями провідних міжнародних нормативно-правових актів, які визначають стратегічні орієнтири сучасної освітньої політики та формують глобальний дискурс щодо забезпечення

рівного доступу до освіти. Одним із базових документів у цьому контексті є Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Україною у 2009 році [8]. Відповідно до статті 24 зазначеного документа, визнається невід'ємне право осіб з інвалідністю на освіту без дискримінації та на засадах рівних можливостей, що передбачає створення інклюзивної освітньої системи на всіх рівнях, зокрема у сфері вищої освіти. При цьому акцентується не лише на фізичній доступності освітнього середовища, але й на необхідності забезпечення умов для повноцінної участі здобувачів освіти в освітньому процесі з урахуванням їхніх індивідуальних освітніх потреб, що передбачає використання принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Важливим міжнародним орієнтиром виступає також Саламанкська декларація та Рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами (1994), у якій інклюзія визначається як фундаментальний принцип розвитку сучасних освітніх систем. У цьому документі підкреслюється необхідність трансформації освітнього середовища відповідно до різноманіття освітніх потреб здобувачів, впровадження гнучких педагогічних стратегій, адаптивних освітніх програм та створення умов для ефективної соціальної інтеграції та участі в освітньому процесі. У сучасному науковому дискурсі зазначені положення доповнюються ідеями сталого розвитку, зокрема у межах Цілі сталого розвитку 4 (SDG 4), що передбачає забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти і можливостей навчання впродовж життя для всіх. Це актуалізує необхідність системного підходу до формування інклюзивного освітнього простору закладів вищої освіти, який інтегрує архітектурну доступність, цифрову інклюзію та психолого-педагогічну підтримку.

Національна освітня політика України характеризується послідовною орієнтацією на впровадження принципів інклюзивності та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій здобувачів. Нормативно-правове підґрунтя цієї політики визначено у положеннях Закон України «Про освіту» (2017) [5], відповідно до яких держава гарантує недискримінаційний доступ до освіти, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами, та забезпечує створення умов для їх повноцінної участі в освітньому процесі. Системний розвиток інклюзивної освіти конкретизується у стратегічних документах, зокрема в Національній стратегії розвитку інклюзивного навчання до 2030 року, яка визначає пріоритетні напрями модернізації освітнього середовища [6]. До ключових векторів реалізації інклюзивної політики віднесено формування інклюзивного освітнього простору, розбудову інституційної підтримки осіб з особливими освітніми потребами, підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, а також активне впровадження цифрових технологій з метою забезпечення доступності та гнучкості освітнього процесу. Важливим складником зазначеної стратегії є розвиток підходу універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning, UDL), який передбачає проєктування освітнього середовища з урахуванням різноманітності освітніх потреб здобувачів. Застосування принципів UDL спрямоване на створення гнучких, адаптивних та варіативних освітніх рішень, що забезпечують рівні можливості для навчання, підвищують якість освіт-

нього процесу та сприяють ефективній соціальній інтеграції.

Узагальнюючи вищезазначене, сучасна парадигма інклюзивної освіти орієнтується на створення багатовимірного освітнього середовища, що забезпечує не лише доступ, але й активну участь, академічний успіх та соціальну інтеграцію всіх здобувачів освіти. Реалізація цих принципів у закладах вищої освіти виступає важливим чинником підвищення якості освіти, забезпечення соціальної справедливості та формування гуманістично орієнтованого освітнього простору.

Авторка монографічного дослідження [3] підкреслює, що інклюзивна освіта постає як концептуальна модель, заснована на визнанні унікальності кожної дитини, її індивідуальних поєднань можливостей і обмежень, що зумовлює необхідність її обов'язкового включення як в індивідуалізований, так і в колективний пізнавально-розвивальний процес. У цьому контексті заклад освіти розглядається як інституція, яка має забезпечити відкритість та доступність для всіх здобувачів освіти без винятку.

Аналіз наукових досліджень [1;2;7] дозволяє зробити висновки, що інклюзивний освітній простір інтерпретується як цілісна, багатовимірна система, що створює умови для рівного доступу до якісної освіти незалежно від фізичних, психічних, соціальних чи інших індивідуальних особливостей здобувачів. Такий простір передбачає не лише забезпечення доступності, але й організацію освітнього процесу з урахуванням принципів рівності, недискримінації, варіативності та індивідуалізації навчання. Відповідно до підходів UNESCO, інклюзивна освіта розглядається як процес системної трансформації освітніх систем, спрямований на врахування різноманіття потреб усіх учасників освітнього процесу [9]. Це передбачає адаптацію змісту освіти, методів навчання, освітнього середовища та організаційних форм з метою забезпечення повноцінної участі кожного здобувача в освітній діяльності.

Упродовж останніх років у вітчизняному освітньому дискурсі утвердилося консолідоване розуміння необхідності впровадження комплексного підходу до формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти різних рівнів. Такий підхід передбачає системне врахування взаємопов'язаних архітектурних, педагогічних і цифрових чинників, що у своїй сукупності забезпечують доступність, якість і ефективність освітнього процесу для всіх категорій здобувачів освіти. Зокрема, архітектурний компонент орієнтований на створення безбар'єрного фізичного середовища, що включає елементи універсального дизайну, ергономічність простору та безпечність освітньої інфраструктури. Педагогічний аспект передбачає адаптацію змісту освіти, методів і форм навчання відповідно до індивідуальних освітніх потреб здобувачів, а також впровадження принципів індивідуалізації та диференціації навчання. Водночас цифровий вимір інклюзивного освітнього середовища забезпечує розширення доступу до освітніх ресурсів через використання інформаційно-комунікаційних технологій, онлайн-платформ і цифрових інструментів, що сприяють гнучкості та варіативності освітнього процесу.

Автор дослідження [4] зазначає, що ефективна реалізація інклюзивного навчання передбачає системний, багаторівневий підхід, що охоплює

узгоджене вирішення комплексу завдань як на державному, так і на інституційному рівнях. Передусім йдеться про необхідність формування нової філософії освітньої політики, зорієнтованої на визнання різноманіття освітніх потреб, забезпечення рівності можливостей і утвердження принципів недискримінації щодо осіб з особливими освітніми потребами. У цьому контексті важливого значення набуває подальше вдосконалення нормативно-правового забезпечення інклюзивної освіти відповідно до міжнародних стандартів у сфері прав людини, а також гармонізація національного законодавства з глобальними освітніми тенденціями.

На інституційному рівні актуалізується потреба у впровадженні інноваційних моделей організації інклюзивного навчання, що передбачають адаптацію освітніх програм, використання гнучких педагогічних стратегій, розвиток універсального дизайну навчання та забезпечення психолого-педагогічного супроводу здобувачів освіти. Важливою умовою є також підвищення професійної компетентності педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти, зокрема їхньої готовності до роботи в умовах різноманітності освітніх потреб.

Важливо акцентувати, що в умовах цифрової трансформації суспільства особливого значення набуває інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у процес інклюзивного навчання. Використання цифрових інструментів і платформ забезпечує розширення доступу до освітнього контенту, створення адаптивних освітніх ресурсів, індивідуалізацію навчання та підтримку ефективної комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Водночас цифрові технології сприяють подоланню просторових і часових бар'єрів, що є особливо важливим для осіб з обмеженими можливостями.

Повномасштабна війна в Україні спричинила глибокі соціальні трансформації, зокрема, суттєво зросла кількість осіб, що потребують спеціальної освітньої підтримки: внутрішньо переміщені особи, ветерани, люди з інвалідністю, а також особи з травматичним досвідом. У зв'язку з цим заклади освіти змушені адаптувати освітній простір до нових реалій, розвиваючи системи психолого-педагогічного супроводу, впроваджуючи гнучкі та дистанційні форми навчання, а також забезпечуючи доступність освітніх ресурсів. Суттєвою проблемою залишається недостатній рівень доступності освітньої інфраструктури. Незважаючи на позитивну динаміку розвитку інклюзивного середовища, значна частина закладів освіти характеризується обмеженою архітектурною доступністю, недостатнім забезпеченням спеціалізованим обладнанням та браком адаптивних освітніх ресурсів. Це створює додаткові бар'єри для здобувачів із порушеннями опорно-рухового апарату, зору чи слуху. В умовах цифровізації особливої актуальності набуває проблема нерівного доступу до інформаційно-комунікаційних технологій. Попри значний потенціал цифрових інструментів у розширенні можливостей інклюзивного навчання, цифрова нерівність обмежує участь окремих категорій здобувачів освіти у освітньому процесі через відсутність належної технічної бази або доступу до мережі Інтернет. Окремим викликом є недостатній рівень підготовки педагогічних працівників до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Часто викладачі не володіють достатніми знаннями щодо

застосування адаптивних методик навчання, використання технологій доступності та принципів універсального дизайну навчання, що знижує ефективність освітнього процесу. Не менш важливими є соціально-психологічні бар'єри, з якими стикаються здобувачі освіти з особливими освітніми потребами. Труднощі соціальної інтеграції, відчуття ізоляції та недостатній рівень підтримки з боку академічної спільноти негативно впливають на їхню навчальну мотивацію та академічну успішність. Водночас ефективність функціонування інклюзивної освіти значною мірою залежить від рівня міжінституційної взаємодії. Недостатня координація між закладами освіти, державними органами, громадськими організаціями та соціальними службами ускладнює реалізацію комплексної підтримки здобувачів освіти. Крім того, проблемним залишається питання узгодженості управлінських рішень, незважаючи на наявність стратегічних документів на державному рівні, їх практична імплементація часто має фрагментарний характер, що призводить до нерівномірності впровадження інноваційних підходів і цифрових технологій у різних закладах освіти всіх рівнів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В результаті проведеного дослідження встановлено, що інклюзивна інтеграція здобувачів освіти в умовах соціальних викликів та трансформації освітнього простору постає як складний, багатовимірний процес, що потребує системного підходу до організації освітнього середовища. З'ясовано, що ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від узгодженості нормативно-правових, організаційно-педагогічних і цифрових компонентів, а також від рівня готовності закладів вищої освіти до адаптації освітнього процесу відповідно до різноманітних потреб здобувачів. Встановлено, що ключовими умовами такої інтеграції є впровадження принципів універсального дизайну навчання, розвиток цифрових технологій, підвищення інклюзивної компетентності педагогічних працівників та забезпечення міжінституційної взаємодії. Доведено, що сучасні соціальні виклики, зокрема наслідки воєнних дій, цифрова нерівність, соціально-психологічні бар'єри, істотно впливають на процес інклюзивної інтеграції, зумовлюючи необхідність трансформації освітнього простору у напрямі його гнучкості, адаптивності та відкритості. У цьому контексті інклюзивний освітній простір розглядається як інтегрована система, що поєднує фізичну доступність, цифрову інклюзію та педагогічну підтримку. *Перспективним розвитком подальших досліджень* є вивчення психолого-педагогічних аспектів підтримки здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, включаючи розроблення ефективних моделей соціально-психологічної адаптації і підвищення рівня їхньої навчальної мотивації.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Давиденко Г. Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація. Монографія. Вінниця: ТВОРИ, 2023. 240 с.
2. Мартинчук О. В. Студентоцентризований підхід до підготовки фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. Вип. 5. Т. 1. С. 225–234.
3. Нич Т. В. Цифрова трансформація освіти України: можливості та бар'єри впровадження. Цифрова транс-

формація та сталий розвиток: економічні, соціальні й управлінські виміри в умовах глобальних і воєнних викликів : монографія / за заг. ред. О. Прокопенко. Таллінн : Teadmus OÜ, 2025. С. 211–228 URL: https://api.teadmus.org/storage/published_books/Digital_transformation_and_sustainable_development/monograph.pdf#page=212 (дата звернення 21.03.2026)

4. Ніколенко Л. Інтеграція інклюзивних підходів у вищу освіту в контексті сталого розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. 115(3). С. 146–164.

5. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.03.2026).

6. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 07.06.2024 № 527-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p>

7. Таранченко О. М. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. Вип. 5. С. 50–54.

8. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations, 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

9. UNESCO. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris : UNESCO, 2009. 52 p. [in English]

REFERENCES

1. Davydenko, H. (2023). Tsyfrova inkluziia ta dostupnist: sotsialna didzhytalizatsiia [Digital inclusion and accessibility: social digitalization]. Vinnytsia: TVORY. 240 s. [in Ukrainian]

2. Martynchuk, O. V. (2015). Studentotsentrovanyi pidkhid do pidgotovky fakhivtsiv do inkluzyvnoho navchannia ditei z osoblyvymy osvitimy potrebamy [Student-centered approach to training specialists for inclusive education of children with special educational needs]. Aktualni pytannia korektsiinoi osviti. 5(1). S. 225–234. [in Ukrainian]

3. Nych, T. V. (2025). Tsyfrova transformatsiia osvity Ukrainy: mozhlyvosti ta bariery vprovadzhennia [Digital transformation of education in Ukraine: opportunities and barriers to implementation]. In O. Prokopenko (Ed.). Tsyfrova transformatsiia ta stalyy rozvytok: ekonomichni, sotsialni y upravliniski vymiry v umovakh hlobalnykh i voennykh vyklykiv. S. 211–228. Tallinn: Teadmus OÜ. URL: https://api.teadmus.org/storage/published_books/Digital_transformation_and_sustainable_development/monograph.pdf

4. Nikolenko, L. (2024). Intehratsiia inkluzyvnykh pidkhodiv u vyshchu osvitu v konteksti staloho rozvytku [Integration of inclusive approaches into higher education in the context of sustainable development]. Osoblyva dytna: navchannia i vykhovannia. 115(3). S. 146–164. [in Ukrainian]

5. Zakon pro osvitu (2017). [Law of Ukraine “On Education”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]

6. Pro skhvalennia Natsionalnoi stratehii rozvytku inkluzyvnoho navchannia na period do 2029 roku : rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy (2024) [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine “On approval of the National Strategy for the Development of Inclusive Education until 2029”]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-p> [in Ukrainian]

7. Taranchenko, O. M. (2017). Efektyvni tekhnolohii vykladannia v inkluzyvni shkoli [Effective teaching technologies in an inclusive school]. Pochatkova shkola. № 5. S. 50–54. [in Ukrainian]

8. United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [in English]

9. UNESCO. (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. 52 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЧУБРЕЙ Олександра – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: екологічна освіта та освіта для сталого розвитку; формування екологічної компетентності здобувачів освіти; методика викладання.

ЗАМРОЗЕВИЧ-ШАДРИНА Світлана – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри початкової освіти та освітніх інновацій, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: педагогіка початкової освіти; інноваційні освітні технології; формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти.

МАЦЕНКО Леся – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: теорія та методика професійної освіти; педагогіка вищої школи; формування професійної компетентності здобувачів освіти; інноваційні педагогічні технології у ЗВО; цифровізація освітнього процесу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

CHUBREI Oleksandra – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Economic Geography and Environmental Management, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Scientific interests: environmental education and education for sustainable development; formation of environmental competence of education seekers; teaching methodology.

ZAMROZEVYCH-SHADRYNA Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor, Department of Primary Education and Educational Innovations Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: pedagogy of primary education; innovative educational technologies; formation of key and subject competencies of education seekers.

MATSENKO Lesia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor, Department of Pedagogy National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Scientific interests: theory and methodology of vocational education; higher education pedagogy; formation of professional competence of education seekers; innovative pedagogical technologies in higher education; digitalization of the educational process.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 37.091.33:796.035(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-437-443

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БАБЕНКО Андрій –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спортивних ігор та масових видів спорту

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5755-5988>

e-mail: babenko_andrew@ukr.net

СОБКО Сергій –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спортивних ігор та масових видів спорту Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7375-2869>
e-mail: sobkos78@gmail.com

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ

У статті розглянуто гейміфікацію як інноваційний педагогічний інструмент підвищення мотивації студентів закладів вищої освіти до систематичних занять фітнесом. Обґрунтовано доцільність інтеграції елементів ігрового дизайну у процес фізичного виховання як ефективного засобу залученості студентів, формування внутрішньої мотивації та розвитку стійкого позитивного ставлення до рухової активності. На основі аналізу сучасних наукових підходів уточнено сутність гейміфікації як комплексної педагогічної технології, що передбачає використання ігрових механізмів у поєднанні з цифровими засобами (мобільні додатки, фітнес-трекери, онлайн-платформи). Встановлено, що їх застосування у процесі занять різними видами фітнесу (силового, аеробного, функціонального, оздоровчого тощо) сприяє підвищенню інтересу студентів, регулярності відвідування занять та усвідомленню власного прогресу.

Визначено такі педагогічні умови ефективного впровадження гейміфікації: урахування індивідуальних особливостей студентів, диференціація навантажень, поєднання індивідуальних і командних форм діяльності, забезпечення постійного зворотного зв'язку та створення позитивного психоемоційного середовища. Окреслено об'єктивні підстави для впровадження гейміфікаційних технологій у систему занять із фітнесу та можливості їх використання, зокрема застосування навчальних квестів, рольових ігор, системи досягнень, командних змагань та цифрового моніторингу фізичної активності. Доведено, що гейміфікація сприяє не лише підвищенню мотивації до занять фітнесом, але й розвитку професійних компетентностей майбутніх фахівців фізичної культури, формуванню навичок саморегуляції, відповідальності та командної взаємодії. У контексті сучасних соціальних викликів, зокрема воєнного стану та підвищеного рівня стресу, гейміфікація розглядається як ефективний засіб підтримки психоемоційного благополуччя студентів.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку структурних моделей гейміфікованих занять, визначення критеріїв їх ефективності та оцінювання їх довготривалого мотиваційного ефекту.

Ключові слова: гейміфікація, фізична культура, фітнес, мотивація, освітні інновації, дистанційне навчання.

BABENKO Andriy –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sport Games and Mass Sports of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5755-5988>
e-mail: babenko_andrew@ukr.net

SOBKOS Serhiy –

Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Associate Professor of the Department of Sport Games and Mass Sports of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7375-2869>
e-mail: sobkos78@gmail.com

GAMIFICATION AS A TOOL FOR INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO FITNESS CLASSES

The article examines gamification as an innovative pedagogical tool for enhancing the motivation of higher education students to engage in regular fitness activities. The expediency of integrating game design elements into the process of physical education is substantiated as a means of increasing engagement, fostering intrinsic motivation, and developing a positive attitude toward physical activity. Based on the analysis of contemporary scientific approaches, the essence of gamification is defined as a comprehensive pedagogical technology that involves the use of game mechanics (points, levels, rankings, achievements, competition) in combination with digital tools (mobile applications, fitness trackers, online platforms). It has been established that their application in various types of fitness activities (strength, aerobic, functional, wellness, etc.) contributes to increased student interest, regular attendance, and awareness of personal progress.

The study identifies the pedagogical conditions for the effective implementation of gamification, including consideration of individual student characteristics, differentiation of workloads, integration of individual and team-based activities, provision of continuous feedback, and the creation of a positive psycho-emotional environment. The main directions for the use of gamification technologies in fitness education are outlined, including the implementation of educational quests, role-playing games, achievement systems, team competitions, and digital monitoring of physical activity. It is proven that gamification contributes not only to increasing motivation for fitness activities but also to the development of professional competencies of future specialists in physical education, as well as to the formation of self-regulation skills, responsibility, and teamwork. In the context of contemporary social challenges, particularly martial law and increased stress levels, gamification is considered an effective means of supporting students' psycho-emotional well-being.

Further research should focus on the development of structural models of gamified classes and the assessment of their long-term motivational effects.

Key words: gamification, physical education, fitness, motivation, educational innovation, distance learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах розвитку вищої освіти одним із пріоритетних завдань системи фізичного виховання є формування стійкої внутрішньої мотивації студентської молоді до регулярної рухової

активності та ведення здорового способу життя. За умов зниження рівня фізичної активності молоді, поширення гіподинамії та погіршення фізичного і психоемоційного стану, який посилюється цифровізацією освітнього середовища і зростанням мало-

рухливого способу життя, традиційні форми занять, зокрема різні види фітнесу (аеробіка, функціональний тренінг, силові програми, стретчинг тощо), не завжди забезпечують належний рівень залученості студентів, що актуалізує потребу в інноваційних підходах до організації навчального процесу.

Одним із перспективних інструментів є гейміфікація – інтеграція елементів ігрового дизайну в неігрові контексти з метою стимулювання активності, підвищення мотивації та результативності діяльності. У сфері фітнесу вона дозволяє трансформувати рутинні фізичні навантаження у динамічний, емоційно насичений процес, що відповідає психологічним потребам сучасного студентства. Проте проблема системного впровадження гейміфікації у процесі занять залишається недостатньо розробленою, що зумовлює її актуальність і перспективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях гейміфікація розглядається не лише як окремий методичний прийом, а як комплексна педагогічна технологія, спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, формування ключових компетентностей і стійкої внутрішньої мотивації здобувачів освіти. Серед українських дослідників, які вивчають інноваційні та гейміфікаційні підходи у фізичній культурі та спорті, варто виокремити таких: Л. А. Прокоф'єва, Г. В. Тітова [9], С. В. Толочко, Л. М. Маценко [12], В. Лелека, Я. Гузенко [6], Т. Колеснікова [4], О. Отравенко, Б. Талалай [7], В. Товт, В. Сусли [11] та ін. У їхніх дослідженнях підкреслюється, що гейміфікація є ефективним засобом підвищення інтересу до занять фізичною культурою особливо у поєднанні з сучасними цифровими технологіями (мобільними додатками, онлайн-платформами, фітнес-трекерами). Зокрема, Л. А. Прокоф'єва та Г. В. Тітова обґрунтовують, що традиційні форми організації занять не забезпечують достатнього рівня довготривалої мотивації, тоді як впровадження ігрових технологій сприяє розвитку внутрішньої мотивації через формування відчуття успіху, компетентності та самореалізації [9]. С. В. Толочко та Л. М. Маценко розглядають гейміфікацію як інструмент інтеграції інноваційних, освітніх і виховних компонентів, підкреслюючи її потенціал у формуванні не лише фізичних якостей, а й ціннісних орієнтацій та соціальної взаємодії [12]. Особливості використання гейміфікації в умовах цифровізації та дистанційного навчання висвітлено у працях Т. Колеснікової, яка доводить, що ігрові онлайн-механіки здатні компенсувати зниження мотивації за відсутності безпосередньої педагогічної взаємодії [4]. В. Лелека та Я. Гузенко акцентують увагу на відповідності гейміфікації компетентнісному підходу, розглядаючи її як ефективний засіб розвитку саморегуляції, відповідальності та командної взаємодії у процесі фізичного виховання [6].

Важливими для даного дослідження є результати емпіричних робіт П. О. Іванюка та А. С. Бондаря [3], О. Я. Дубинської [2], які підтверджують ефективність гейміфікації у фітнес-середовищі. Ними встановлено статистично значуще підвищення показників внутрішньої мотивації, частоти тренувань і рівня задоволеності учасників у групах, де застосовувалися ігрові механіки, що свідчить про доцільність їх

інтеграції у процес організації занять різними видами фітнесу [3, с. 60–63; 2, с. 37].

Узагальнення результатів сучасних досліджень дозволяє констатувати, що гейміфікація є універсальним і ефективним інструментом підвищення мотивації, який відповідає викликам цифровізації освіти та трансформації мотиваційної сфери молоді.

Мета статті теоретично обґрунтувати та визначити ефективність гейміфікації як інструменту підвищення мотивації студентів закладів вищої освіти до занять різними видами фітнесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Активність розробки проблеми гейміфікації у сфері фізичної культури і спорту в Україні пов'язана з низкою освітніх, соціальних та технологічних факторів, а саме:

1. Цифровізація освіти та суспільства. Вона зумовила активний пошук нових форм мотивації молоді до навчальної та рухової діяльності. Сучасні школярі й студенти належать до покоління «digital natives» («цифрових аборигенів») – термін, що сформувалося в умовах повсюдного поширення цифрових технологій. До нього належать переважно представники покоління Z (народжені приблизно у 1995–2010 рр.) та частково покоління Alpha (після 2010 р.), для яких смартфони, соціальні мережі, онлайн-платформи та швидкий доступ до інформації є природним середовищем життєдіяльності.

Представники покоління «digital natives» характеризуються кліповим мисленням, швидким переключенням уваги та високою потребою у мультимедійному контенті й оперативному зворотному зв'язку. Вони активно формують цифрову ідентичність у соціальних мережах, інтегрують онлайн- та офлайн-комунікацію і прагнуть до автономії та самореалізації [1; 8; 10]. У контексті фізичної культури і фітнесу це проявляється у формуванні нової моделі рухової активності, що поєднує традиційні форми занять із цифровими засобами контролю та мотивації: фітнес-трекерами, смарт-годинниками, мобільними застосунками та онлайн-платформами тренувань. У результаті фізична активність набуває гібридного характеру, поєднуючи виконання рухових дій із цифровим моніторингом, аналітикою та соціальним поширенням результатів.

У зв'язку з цим актуалізується потреба у впровадженні нових педагогічних підходів, що поєднують традиційні методики з цифровими технологіями та забезпечують персоналізацію навчально-тренувального процесу. Гейміфікація якраз і дозволяє використати мотиваційний потенціал ігрових механік для підвищення інтересу студентів до занять фізичною культурою та фітнесом.

2. Реформа освітньої системи та концепція Нової української школи. З 2017–2018 рр. впровадження освітніх реформ сприяло пошуку інноваційних педагогічних технологій. Гейміфікація стала одним із інструментів компетентнісного навчання, підвищення мотивації, розвитку творчості та самореалізації. Українські дослідники розглядають її як інноваційний метод навчання фізичної культури в умовах модернізації освіти.

3. Пандемія COVID-19 (2020–2022 рр.). Цей фактор суттєво активізував дослідження, тому що дистанційні заняття фізичною культурою вимагали нових підходів, а гейміфікація стала засобом підтримки рухової активності в умовах ізоляції. В

українських роботах підкреслюється, що використання онлайн-платформ (Kahoot, LearningApps, Wordwall тощо) дозволило зробити дистанційні заняття більш ефективними та інтерактивними.

4. Соціальні виклики (війна, стрес, психологічні навантаження). Повномасштабна війна в Україні суттєво вплинула на трансформацію освітнього процесу та системи фізичного виховання, активізувавши науковий інтерес до пошуку ефективних мотиваційних технологій, зокрема гейміфікації. Воєнний стан спричинив перехід значної частини освітніх закладів на дистанційні або змішані форми навчання, евакуацію студентів і порушення стабільності навчального процесу, що зумовило зниження рівня фізичної активності молоді. Війна також суттєво позначилася на психоемоційному стані молоді. Дослідження ряду науковців засвідчують, що російсько-українська війна спричиняє множинні та тривалі психологічні травми, пов'язані з втратою ресурсів, невизначеністю та постійною загрозою безпеці [5]. У цьому контексті фізична культура набуває не лише освітнього, а й терапевтичного значення, тому що регулярна рухова активність сприяє зниженню проявів стресу, підвищує стійкість нервової системи та зменшує рівень тривожності. Використання елементів гейміфікації здатне додатково посилити цей ефект, створюючи позитивний емоційний фон, формуючи відчуття досягнення та підвищуючи залученість студентів до рухової діяльності.

У сучасних кризових умовах гейміфікація розглядається як перспективний педагогічний інструмент, що поєднує емоційну залученість, соціальну взаємодію та індивідуалізацію тренувального процесу, сприяючи підтримці фізичного та психоемоційного благополуччя молоді в умовах воєнного часу, як педагогічна технологія підвищення навчальної мотивації, активізації пізнавальної діяльності та формування професійних компетентностей майбутніх фахівців з фітнесу. Її впровадження у викладання дисциплін фітнес-спрямування («Оздоровчий фітнес різних груп населення», «Методика викладання фітнесу силового спрямування», «Методика викладання фітнесу з аеробним напрямком», «Сучасні фітнес-технології», «Фітнес-технології у фізичному вихованні», «Фітнес-біохакинг: сучасні стратегії зміцнення здоров'я та довголіття» тощо) передбачає використання елементів ігрового дизайну в неігровому освітньому середовищі, що сприяє підвищенню залученості студентів до навчального процесу та розвитку їх професійно-практичних умінь.

Фітнес – це система фізичної активності, спрямована на всебічне зміцнення здоров'я, підтримання оптимальної фізичної форми, розвиток витривалості, сили, гнучкості та координації рухів. Фітнес акцентує увагу на індивідуалізації, різноманітності та адаптації програм до потреб конкретної людини.

Основними відмінностями фітнесу від інших форм фізичної культури є:

– Цільова спрямованість на оздоровлення та підтримку фізичної форми. Фітнес орієнтований не лише на розвиток окремих фізичних якостей, а на гармонійний комплексний розвиток організму, покращення самопочуття та психоемоційного стану.

– Індивідуалізація та гнучкість програм. Програми фітнесу підбираються з урахуванням віку, рівня підготовки, фізичних можливостей та особистих

цілей, що відрізняє його від колективних або стандартних спортивних занять.

– Різноманітність методів і форм. Фітнес поєднує різні напрямки фізичних вправ: силові тренування, кардіонавантаження, групові та оздоровчі заняття, йогу, пілатес, аеробіку тощо, що робить його більш привабливим і мотивуючим для широкого кола людей.

– Мотиваційний аспект. Фітнес використовує різноманітні інструменти стимулювання (музичний супровід, групова динаміка, цифрові платформи, гейміфікація), що підвищує залученість учасників і робить тренування більш інтерактивними.

Таким чином, фітнес розглядається як багатокомпонентна система фізичної активності, що поєднує оздоровчий, спортивний та рекреаційний компоненти фізичної культури, відрізняючись високим рівнем адаптації до індивідуальних потреб та сучасними мотиваційними технологіями.

Об'єктивними підставами для впровадження гейміфікаційних технологій у систему занять із фітнесу є такі його особливості:

– Повторюваність і монотонність вправ. Багато фітнес-занять включають регулярні, повторювані вправи, що можуть швидко стомлювати та знижувати мотивацію. Гейміфікація допомагає урізноманітнити тренування, додаючи елементи змагання, досягнень і прогресу.

– Неоднорідний рівень фізичної підготовки. Студенти мають різну фізичну форму та витривалість, що ускладнює підтримку мотивації для всіх учасників одночасно. Гейміфікаційні механізми (рівні, індивідуальні завдання, персоналізовані бали) дозволяють адаптувати навантаження під кожного.

– Суб'єктивність відчуття прогресу. Результати фітнесу не завжди очевидні відразу (наприклад, покращення сили, витривалості, гнучкості). Впровадження систем балів, досягнень, рейтингових таблиць або цифрових трекерів робить прогрес більш видимим і мотивує до регулярних занять.

– Соціальна взаємодія та змагальність. Фітнес-заняття часто проводяться групами, що створює природне середовище для змагання та взаємної підтримки. Гейміфікація дозволяє посилити командний дух через челенджі, групові рейтинги та спільні досягнення.

– Можливість цифрової інтеграції. Сучасні фітнес-технології (фітнес-додатки, смарт-пристрої, онлайн-тренування) легко поєднуються з ігровими механізмами: від відстеження прогресу до систем нагород та досягнень.

Різноманіття фітнес-програм дозволяє здійснити їх класифікацію за провідною спрямованістю, характером навантаження та організаційною формою.

За провідною фізичною спрямованістю виокремлюють кілька видів фітнесу: силовий – спрямований на розвиток м'язової сили, витривалості та формування тілобудови (тренування з вільними вагами, функціональний тренінг, кросфіт-програми, силова аеробіка, TRX-тренування); аеробний (кардіо) – орієнтований на розвиток серцево-судинної та дихальної витривалості (класична та степ-аеробіка, танцювальні фітнес-програми, сайклінг, бігові тренування, кардіоінтервальні програми); оздоровчий – спрямований на гармонізацію фізичного та психоемоційного стану (стретчинг, пілатес, фітнес-йога, дихальні та релаксаційні практики, low-impact

програми); функціональний – розвиває координацію, баланс, мобільність і рухові навички, необхідні в повсякденному житті (кругові тренування, вправи з власною вагою, баланс-тренінг і соге-тренування).

За організаційною формою розрізняють індивідуальний фітнес (передбачає персональні тренування з урахуванням індивідуальних цілей), груповий фітнес (реалізується у формі занять у малих або великих групах із різним рівнем інтенсивності), онлайн-фітнес (охоплює дистанційні тренування із застосуванням цифрових платформ і мобільних додатків), самостійний фітнес (передбачає виконання програм самоконтролю з використанням додатків і тренувань за індивідуальними планами із залученням трекерів).

За віковою та цільовою спрямованістю фітнес поділяється на програми для дітей, студентської молоді, осіб середнього та старшого віку, які враховують вікові особливості організму. Окремо виділяють реабілітаційний (корекційний) фітнес, спрямований на відновлення фізичних функцій і профілактику порушень.

За інтенсивністю навантаження розрізняють низькоінтенсивні програми, що передбачають помірне навантаження без стрибків і різких рухів; програми помірної інтенсивності, які поєднують кардіо- та силові вправи; а також високоінтенсивні програми (НІТ, інтервальні тренування), що характеризуються значним рівнем фізичного навантаження.

Представлена класифікація видів фітнесу дозволяє розглядати його не лише як форму рухової активності, а як гнучку педагогічну систему, здатну до інтеграції інноваційних освітніх технологій. Багатовекторність фітнес-напрямів, варіативність організаційних форм та диференціація за інтенсивністю створюють об'єктивні передумови для моделювання індивідуальних траєкторій фізичного розвитку студентів. Саме ця структурна пластичність забезпечує можливість органічного впровадження гейміфікаційних технологій у навчально-тренувальний процес, виступає методологічною основою для конструювання гейміфікованого освітнього середовища, що відповідає потребам сучасної студентської молоді та сприяє підвищенню стійкої мотивації до систематичних занять фізичною активністю.

Ефективність гейміфікації зумовлюється дотриманням низки науково обґрунтованих педагогічних умов: врахуванням індивідуальних особливостей студентів та диференціацією завдань відповідно до рівня їх фізичної підготовленості; забезпеченням системного зворотного зв'язку через цифровий моніторинг результатів та підтримання позитивного психоемоційного середовища; поєднанням індивідуальної та командної взаємодії, змагальних і кооперативних форм діяльності; орієнтацією на формування внутрішньої мотивації через досягнення особистісно значущих цілей.

У фітнес-освіті гейміфікаційні технології виконують різноманітні функції: мотиваційну (підвищення інтересу до занять), стимулюючу (підтримка регулярності відвідування), рефлексивну (усвідомлення власного прогресу), комунікативну (розвиток командної взаємодії), контролюючу (об'єктивізація оцінювання результатів). Ми опираємось на таке узагальнююче визначення цього поняття: гейміфікаційні технології у фізичному вихованні – це педагогічно доцільна система інтеграції ігрових

механік, цифрових засобів та мотиваційних стратегій у процес організації занять фітнесом, що спрямована на формування стійкої позитивної мотивації, підвищення рівня рухової активності та розвитку здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді.

Можливе впровадження таких гейміфікаційних технологій у фітнес-освіті:

– Система рівнів та досягнень. Студенти сучасного покоління активно взаємодіють із цифровим та ігровим середовищем, що обумовлює доцільність використання ігрових механік у професійній підготовці. Застосування гейміфікації у навчальному процесі дозволяє трансформувати традиційні форми занять у більш інтерактивні та мотиваційно привабливі. У процесі вивчення фітнес-дисциплін це може реалізовуватися через систему балів, рівнів, рейтингу, бейджів, змагання та досягнень, які відображають навчальні та практичні результати студентів. Наприклад, за виконання практичних завдань (розроблення фітнес-програми, демонстрація техніки вправ, проведення фрагменту заняття) студенти отримують бали або переходять на новий рівень професійної майстерності.

Ця технологія передбачає поділ занять на рівні складності та накопичення балів за виконання вправ. Дозволяє студентам відстежувати власний прогрес, отримувати позитивне підкріплення та стимулює до регулярних тренувань. Наприклад, у силовому фітнесі це реалізується через нарахування балів за виконання віджимань, присідань, підтягувань із можливістю відкриття нових вправ у міру прогресу; в оздоровчому – за регулярність занять, покращення гнучкості та досягнення індивідуальних цілей; в аеробному – за тривалість кардіонавантаження, подолану дистанцію (біг, сайклінг), інтенсивність тренування або досягнення певної кількості кроків; у межах дисципліни «Фітнес-біохакінг» така система може включати «рівні здоров'я», де студенти отримують бали за оптимізацію режиму сну, нормалізацію рівня фізичної активності, стабілізацію пульсу або покращення показників відновлення (HRV), що відображає комплексний підхід до зміцнення здоров'я.

Система балів та винагород передбачає також нарахування балів за активність, дисципліну та досягнутий прогрес із можливістю їх обміну на певні бонуси чи привілеї, забезпечує додаткове заохочення та робить результати тренувань більш відчутними. У силовому фітнесі це можуть бути бали за виконання тренувальних комплексів, які надалі обмінюються на консультації тренера або участь у майстер-класах, в оздоровчому – за відвідування занять, участь у групових активностях і дотримання індивідуального плану, в аеробному – за кількість виконаних кардіосесій, витрачені калорії, подолану дистанцію або дотримання тренувального режиму, у фітнес-біохакінгу – за дотримання режиму сну, рівень щоденної активності, контроль стресу, виконання рекомендацій щодо харчування та відновлення, з подальшим отриманням індивідуальних рекомендацій або додаткових освітніх ресурсів.

– Челенджі та змагання. Суть їх полягає в організації індивідуальних або групових завдань із визначенням рейтингу та часу виконання. Вони створюють елемент інтерактивності та соціальної взаємодії, підвищуючи мотивацію та залучення у групових заняттях. У силовому фітнесі це можуть

бути «тижневий челендж присідань» або виконання вправи «планка» на максимальний час із формуванням групового рейтингу, в оздоровчому – завдання на кшталт «10 000 кроків на день» або «тижневий челендж йоги» з фіксацією та відображенням результатів, в аеробному – «30-хвилинний кардіо-марафон», «змагання з кількості кроків за день», «тижневий біговий челендж» або «сайклінг-челендж» із фіксацією дистанції, у фітнес-біохакінгу – челенджі на формування здорових звичок: «7 днів якісного сну», «цифровий детокс», «водний баланс», «анти-стрес-челендж», що поєднують фізичну активність із відновлювальними та поведінковими стратегіями.

– Цифрові фітнес-технології (цифрові фітнес-додатки, фітнес-трекери, онлайн-платформи). Вони забезпечують моніторинг результатів і впровадження ігрових елементів у тренувальний процес, дозволяють інтегрувати навчально-тренувальний процес у цифрове середовище, що відповідає особливостям сприйняття та освітнім потребам студентів покоління Z, відстежувати фізичну активність студентів, фіксувати результати та формувати рейтинги. Це сприяє підвищенню самоконтролю та усвідомленню власного прогресу у фізичній підготовленості. У силовому фітнесі додатки можуть фіксувати робочу вагу, кількість повторень і підходів, а також сигналізувати про досягнення нового рівня («level up»). В оздоровчому фітнесі використовуються фітнес-трекери, які відстежують кількість кроків, частоту серцевих скорочень і витрати калорій. В аеробному фітнесі цифрові засоби відстежують дистанцію, швидкість, темп, частоту серцевих скорочень і витрати калорій (наприклад, під час бігу, ходьби або сайклінгу). У фітнес-біохакінгу їх застосування розширюється: використовуються дані про сон, варіабельність серцевого ритму (HRV), рівень стресу, енергетичні витрати, що дозволяє відстежувати власний стан і отримувати «цифровий зворотний зв'язок» у форматі досягнень або рекомендацій.

У межах навчального процесу студенти можуть виконувати завдання зі створення власних гейміфікованих фітнес-програм або аналізувати популярні фітнес-додатки з позицій методики викладання та мотивації клієнтів.

– Соціальні елементи та командні змагання. Гейміфікація передбачає активне використання командної взаємодії та змагальності, що особливо органічно поєднується зі специфікою підготовки фахівців фізичної культури і спорту. Під час практичних занять студенти можуть об'єднуватися у команди та виконувати завдання, пов'язані з розробкою і проведенням фітнес-програм. Зокрема, можливе проведення «методичного турніру», у межах якого команди представляють авторські моделі фітнес-занять, демонструють техніку вправ та обґрунтовують методичні рішення. Переможці визначаються за сукупністю критеріїв: методична обґрунтованість, безпечність вправ, відповідність цільовій аудиторії, креативність побудови заняття. У силовому фітнесі це можуть бути командні челенджі, наприклад визначення сумарної ваги піднятого обтяження або загальної кількості виконаних віджимань, в аеробному – групові забіги, командні змагання з кількості кроків, веломарафони або онлайн-змагання з подолання дистанції, в оздоровчому – групові марафони з підрахунком кроків або спільні тренування з

орієнтацією на колективний результат, у фітнес-біохакінгу – командні програми «здорового способу життя», де групи змагаються за найкращі показники сну, активності, відновлення або зниження рівня стресу, що сприяє формуванню культури здоров'я та взаємної підтримки.

– Рольові і професійно орієнтовані ігрові сценарії. Ефективним механізмом гейміфікації є рольове моделювання професійної діяльності фітнес-тренера. У межах занять студенти можуть виконувати різні професійні ролі: персонального тренера; інструктора групових програм; консультанта з оздоровчого фітнесу; методиста фітнес-програм. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Оздоровчий фітнес різних груп населення» студентам пропонується ігровий кейс: розробити програму занять для конкретної категорії клієнтів (люди похилого віку, студенти, жінки після пологів, особи з низьким рівнем фізичної підготовленості тощо). За результатами виконання завдання відбувається колективне оцінювання, обговорення та визначення «найефективнішої програми».

– Система навчальних квестів. У межах цієї технології студенти послідовно виконують практичні завдання. Кожен етап квесту передбачає розв'язання професійно орієнтованої проблемної ситуації. Наприклад, у курсі «Методика викладання фітнесу силового спрямування» квест може включати такі етапи: 1. «Аналіз клієнта» – визначення рівня фізичної підготовленості та потреб умовного клієнта. 2. «Конструктор тренування» – складання структури силового заняття. 3. «Техніка вправ» – демонстрація правильного виконання базових силових вправ. 4. «Фітнес-тренер» – проведення фрагменту заняття зі студентською групою. Виконання кожного етапу супроводжується отриманням певних балів або «досягнень», що формує у студентів відчуття поступового просування до кінцевого результату.

Таким чином, гейміфікація виступає ефективним інструментом модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та фітнесу, оскільки дозволяє поєднати навчальний зміст із інтерактивними формами діяльності, що відповідають освітнім запитам сучасного студентства.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Аналіз наукових джерел свідчить, що гейміфікація є перспективним напрямом модернізації фізичного виховання і спорту, що зумовлено її здатністю формувати внутрішню мотивацію, підвищувати залученість і результативність занять, а також адаптувати освітній процес до потреб сучасних студентів. У фітнес-освіті вона виступає дієвим педагогічним інструментом, що активізує діяльність здобувачів освіти, формує позитивне ставлення до фізичної культури, сприяє розвитку особистісних і соціальних якостей та підвищує ефективність засвоєння рухових умінь і навичок. Подальші наукові дослідження доцільно спрямувати на розробку структурних моделей гейміфікованих занять, визначення критеріїв їх ефективності та довготривалого впливу на формування мотиваційної сфери особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Digital Natives і традиційні підручники несумісні. Як тоді навчати покоління Z? URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/5308-digital-natives-i-tradytsiini-pidruchnyky-nesumisni-yak-todi-navchaty-pokolinnia-z>

2. Дубинська О. Я. Фізичне виховання старшокласників в умовах війни: педагогічний потенціал фітес-напрямів у зміцненні здоров'я молоді. *Олімпійський та параолімпійський спорт*. 2025. № 2. С. 35–40.

3. Іванюк П. О., Бондар А. С. Гейміфікація як ефективний інструмент мотивації у сфері фізичної культури та спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 15. 2024. Вип. 7 (180). С. 59–64.

4. Колеснікова Т. І. Гейміфікація дистанційних уроків фізичної культури. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених: матеріали V Міжн. наук.-практ. конф. Харків*, 2024. С. 18–19.

5. Кузікова С. Б., Зливков В. Л., Лукомська С. О. Вікові особливості переживання травм війни: інтегративний підхід. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2022. № 2. С. 64–70.

6. Лелека В., Гузенко Я. Гейміфікація як інноваційний метод навчання фізичної культури в контексті нової української школи. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. Вип. 2 (12). С. 13–19.

7. Отравенко О., Талалай Б. Гейміфікація як засіб виховання цінностей олімпізму у підлітків. *Education and science of today: intersectoral issues and development of sciences*. 2025. С. 484–489.

8. Подік І. І. Студенти Z: особливості та перспективи. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 159. С. 130–135.

9. Прокоф'єва Л. А., Тітова Г. В. Гейміфікація як метод формування стійкої мотивації до занять фізичною культурою. *Сучасні методи та форми організації освітнього процесу у закладах вищої освіти*. Одеса, 2022. С. 172–177.

10. Сундалов М. З пелюшок зі смартфонів. Як вчити покоління Z. *Дзеркало тижня*. 14 листопада 2020.

11. Товт В., Сусліва В. Ігрові технології едьютейнменту і гейміфікації у спортивному тренуванні. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2025. № 1 (54). С. 220–224.

12. Толочко С. В., Маценко Л. М. Гейміфікація у реалізації технології єдності фізичного і військово-патріотичного виховання. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2025. № 2 (53). С. 165–175.

REFERENCES

1. Digital natives i tradytsiini pidruchnyky nesumisni. Yak todi navchaty pokolinnia Z? [Digital natives and traditional textbooks are incompatible. How then to teach Generation Z?]. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/5308-digital-natives-i-tradytsiini-pidruchnyky-nesumisni-yak-todi-navchaty-pokolinnia-z> [in Ukrainian]

2. Dubynska, O. Ya. (2025). Fizychnе vykhovannia starshoklasnykiv v umovakh viiny: pedahohichni potentsial fitnes-napriamiv u zmitsnenni zdorovia molodi [Physical education of senior school students in wartime]. *Olimpiyskyi ta paraolimpiyskyi sport*. № 2. S. 35–40. [in Ukrainian]

3. Ivaniuk, P. O., Bondar, A. S. (2024). Heimifikatsiia yak efektyvnyi instrument motyvatsii u sferi fizychnoi kultury ta sportu [Gamification as a motivational tool in physical culture and sport]. *Naukovyi chasopys Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova*. Vyp. 7(180). S. 59–64. [in Ukrainian]

4. Kolesnikova, T. I. (2024). Heimifikatsiia dystantsiinykh urokiv fizychnoi kultury [Gamification of distance physical education lessons]. In: *Nauka ta osvita v doslidzhenniakh molodykh uchenykh*. Kharkiv. S. 18–19. [in Ukrainian]

5. Kuzikova, S. B., Zlykov, V. L., Lukomska, S. O. (2022). Vikovi osoblyvosti perezhyvannia travm viiny: intehtatyvnyi pidkhd [Age characteristics of experiencing war

trauma]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. № 2. S. 64–70. [in Ukrainian]

6. Leleka, V., Huzenko, Ya. (2024). Heimifikatsiia yak innovatsiinyi metod navchannia fizychnoi kultury v konteksti novoi ukrainsoi shkoly [Gamification as an innovative method of teaching physical education]. *Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Vyp. 2(12). S. 13–19. [in Ukrainian]

7. Otavenko, O., Talalai, B. (2025). Heimifikatsiia yak zasib vykhovannia tsinnosti olimpizmu u pidlitkiv [Gamification as a means of fostering Olympic values among adolescents]. In: *Education and science of today*. S. 484–489. [in Ukrainian]

8. Podik, I. I. (2017). Studenty Z: osoblyvosti ta perspektyvy [Students of Generation Z: features and prospects]. *Naukovi zapysky Tsentralnoukrainskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka*. № 159. S. 130–135. [in Ukrainian]

9. Prokofieva, L. A., Titova, H. V. (2022). Heimifikatsiia yak metod formuvannia stiiko motyvatsii do zaniat fizychnoiu kulturoiu [Gamification as a method of forming stable motivation for physical education]. *Odesa*. S. 172–177. [in Ukrainian]

10. Sundalov, M. (2020). Z peliushok zi smartfonamy. Yak vchyty pokolinnia Z [From diapers with smartphones: how to teach Generation Z]. *Dzerkalo tyzhnia*. [in Ukrainian]

11. Tovt, V., Susla, V. (2025). Ihrovi tekhnologii eduteinmentu i heimifikatsii u sportyvnomu trenuvanni [Edutainment and gamification technologies in sports training]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Vyp. 1(54). S. 220–224. [in Ukrainian]

12. Tolochko, S. V., Matsenko, L. M. (2025). Heimifikatsiia u realizatsii tekhnologii yednosti fizychnoi i viiskovo-patriotchnoi vykhovannia [Gamification in the implementation of the unity of physical and military-patriotic education]. *Pedahohichni nauky: teoriia ta praktyka*. Vyp. 2(53). S. 165–175. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

БАБЕНКО Андрій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спортивних ігор та масових видів спорту Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інтеграція у навчальному процесі вищої школи, методи та засоби спортивного тренування, рекреаційно-оздоровча діяльність.

СОБКО Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спортивних ігор та масових видів спорту Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: активність особистості, теоретико-методичні та практичні аспекти підготовки фахівців з фізичної культури та спорту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

BABENKO Andriy – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sport Games and Mass Sports of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interest: general theory of training athletes, methods and means of sports training, recreational and health activities.

SOBKO Serhiy – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Sport Games and Mass Sports of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: personal activity, theoretical, methodological and practical aspects of training specialists in physical culture and sports.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 378.147:159

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-444-449

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КВЯТКОВСЬКА Анна –

доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка»,
викладач вищої категорії циклової комісії кібербезпеки,
електронних комунікацій та економіко-управлінської підготовки
Київського фахового коледжу зв'язку
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5515>
e-mail: sobolevanna29@gmail.com

ТАМОЖСЬКА Ірина –

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інноваційної педагогіки,
освітніх трансформацій і лідерства
Навчально-наукового інституту «Академія вчителства»
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>
e-mail: itamozska@ukr.net

ШЕЛЕВЕР Оксана –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології ДВНЗ
«Ужгородський національний університет»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2200-5382>
e-mail: oksana.shelever@uzhnu.edu.us

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ І ПІДТРИМКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ЗДОБУВАЧІВ БАКАЛАВРСЬКОГО РІВНЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ СУЧАСНОСТІ

У процесі дослідження авторами проаналізовані дефініції «мотивація», «мотивація до навчання». Визначено, що мотивація до навчання є складним багатокомпонентним психолого-педагогічним феноменом, який поєднує систему внутрішніх і зовнішніх спонукань, що визначають активність здобувачів освіти у процесі опанування знань, формування компетентностей та досягнення освітніх результатів. З'ясовано, що в умовах військових конфліктів сучасності проблема підтримки мотивації до навчання набуває особливої актуальності, оскільки освітній процес функціонує в умовах постійних соціальних, психологічних та безпекових викликів. Актуальність дослідження підтверджується необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах воєнного стану, зростанням освітніх втрат, психологічним навантаженням на здобувачів освіти, вимушеним переходом до змішаного й дистанційного навчання, а також потребою адаптації педагогічних підходів до нових соціальних і технологічних реалій. Наукова новизна дослідження полягає в комплексному аналізі особливостей формування і підтримки мотивації до навчання здобувачів освіти в умовах військових конфліктів. У межах дослідження проведено емпіричне дослідження шляхом анкетування 126 здобувачів освіти з метою визначення рівня їхньої мотивації до навчання, виявлення основних факторів, що впливають на її формування в умовах воєнного стану, аналізу ставлення здобувачів до організації освітнього процесу. Установлено, що 54,8 % здобувачів іноді відчувають труднощі у збереженні навчальної мотивації в умовах воєнного стану, тоді як 11,1 % – значні труднощі. Водночас основними мотивувальними чинниками залишаються перспективи кар'єри та прагнення здобути професію, а найбільш ефективним форматом навчання визначено змішаний. Результати опитування дозволили окреслити ключові проблеми мотиваційної сфери здобувачів і визначити можливі напрями підвищення ефективності освітнього процесу.

Ключові слова: мотивація, здобувачі освіти, освітній процес, воєнний період, ефективність навчання.

KVIATKOVSKA Anna –

Doctor of Philosophy Degree Field of Study
01 Education / Pedagogy, Senior Lecturer on the Department
of Cybersecurity, Electronic Communications
and Economic and Management Training
Kyiv College of Communications
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4977-5515>
e-mail: sobolevanna29@gmail.com

TAMOZHNSKA Iryna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor at the Department of Innovative Pedagogy, Educational
Transformations and Leadership
of the Educational and Scientific Institute “Teacher Academy”
V. N. Karazin Kharkiv National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0865-2380>
e-mail: itamozska@ukr.net

SHELEVER Oksana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Uzhhorod National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2200-5382>
e-mail: oksana.shelever@uzhnu.edu.us

FEATURES OF DEVELOPING AND MAINTAINING MOTIVATION FOR LEARNING AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY MILITARY CONFLICTS

In the course of this study, the authors have analysed the definitions of 'motivation' and 'motivation to learn'. It has been established that motivation to learn is a complex, multi-component psycho-pedagogical phenomenon that combines a system of internal and external incentives determining the activity of learners in the process of acquiring knowledge, developing competences and achieving educational outcomes. It has been established that, in the context of contemporary military conflicts, the issue of maintaining motivation for learning takes on particular relevance, as the educational process operates amidst constant social, psychological and security challenges. The relevance of the study is confirmed by the need to ensure the continuity of the educational process under martial law, the increase in educational losses, the psychological strain on learners, the forced transition to blended and distance learning, as well as the need to adapt pedagogical approaches to new social and technological realities. The scientific novelty of the study lies in a comprehensive analysis of the characteristics of the formation and maintenance of learners' motivation to learn in the context of military conflicts. As part of the study, an empirical survey was conducted involving 126 students to determine their level of motivation to learn, identify the main factors influencing its formation under martial law, and analyse students' attitudes towards the organisation of the educational process. It was found that 54.8% of students sometimes experience difficulties in maintaining their motivation to learn under martial law, whilst 11.1% face significant difficulties. At the same time, career prospects and the desire to acquire a profession remain the main motivating factors, and the blended learning format was identified as the most effective. The survey results made it possible to identify key issues in the students' motivation and to determine possible ways of improving the effectiveness of the educational process.

Key words: motivation, students, educational process, wartime, learning effectiveness.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується значними соціальними трансформаціями, які безпосередньо впливають на організацію освітнього процесу та психологічний стан його учасників. Особливо гостро ці зміни проявляються в умовах військових конфліктів, коли освітня система змушена функціонувати в складному соціально-психологічному середовищі, що супроводжується підвищенням рівнем тривожності, нестабільністю життєвих умов та порушенням звичних форм освітньої діяльності. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема формування і підтримки мотивації до навчання здобувачів освіти, яка є одним із ключових чинників ефективності освітнього процесу. Мотивація до навчання розглядається в педагогічній та психологічній науці як складне інтегративне утворення, що визначає спрямованість, інтенсивність і стійкість пізнавальної діяльності здобувачів освіти [1]. Вона включає систему внутрішніх і зовнішніх мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів та потреб, які спонукають особистість до активного засвоєння знань і розвитку власного інтелектуального потенціалу. Аналіз наукових досліджень дозволяє зробити висновки, що в сучасних умовах військових конфліктів формування мотиваційної сфери здобувачів освіти ускладнюється впливом численних психоемоційних / соціальних факторів, серед яких нестабільність життєвого середовища, вимушене переміщення, дистанційні форми навчання, обмеженість ресурсів, постійний інформаційний тиск [3; 2].

Військові конфлікти сучасності суттєво змінюють освітній простір, зумовлюючи необхідність адаптації освітніх систем до нових умов функціонування. Освітні заклади змушені оперативнo впроваджувати дистанційні та змішані форми навчання, використовувати цифрові освітні ресурси та забезпечувати психологічну підтримку здобувачів освіти. У такій ситуації підтримка мотивації до навчання стає важливим завданням педагогічної діяльності, оскільки саме мотиваційна сфера визначає готовність здобувачів освіти до активної пізнавальної діяльності, здатність долати труднощі та зберігати інтерес до навчання навіть у складних соціальних умовах.

Наукові дослідження свідчать, що в умовах кризових ситуацій, зокрема військових конфліктів, традиційні механізми формування навчальної моти-

вації потребують переосмислення і доповнення новими педагогічними підходами [3; 4; 8]. Особливого значення набуває використання гуманістично орієнтованих освітніх технологій, створення психологічно безпечного освітнього середовища, розвиток емоційної підтримки та формування внутрішньої мотивації до навчання. Водночас важливим є врахування індивідуальних потреб здобувачів освіти, їхніх психологічних особливостей, рівня стресостійкості, здатності адаптуватися до нових умов освітньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика формування мотиваційної сфери особистості стала предметом наукових досліджень багатьох учених. Зокрема, В. Климчук [5], Б. Шуневич, О. Пінська [7], Т. Сердюк, А. Долінська [2], М. Матюхіна, В. Моргун у своїх працях приділяють значну увагу вивченню особливостей структури мотиваційної сфери індивіда, етапів становлення мотивів та механізмів їх функціонування у свідомості людини. У дослідженнях цих науковців також розглядаються питання підвищення ефективності педагогічного процесу, зокрема через інтенсифікацію навчальної діяльності та оптимізацію педагогічних умов, що сприяють формуванню стійкої навчальної мотивації.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й аналіз особливостей формування і підтримки мотивації до навчання у здобувачів освіти в умовах військових конфліктів сучасності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах трансформації освітнього середовища, зумовлених військовими конфліктами, особливої актуальності набуває проблема формування і підтримки мотивації до навчання здобувачів освіти. У цьому контексті важливу роль відіграє і професійна готовність науково-педагогічних працівників закладів вищої та фахової передвищої освіти до ефективного реагування на виклики сьогодення. Автор дослідження [9] зазначає, що «професорсько-викладацький склад закладу вищої освіти з високим рівнем адаптивної педагогічної компетентності здатний швидко реагувати на виклики сьогодення (суспільні, економічні, політичні, освітні), зокрема, пандемію, повномасштабну війну, глобалізаційні економічні процеси, євроінтеграційні вектори розвитку національної освіти, освітні втрати, специфічні особливості мультикультурного / інклюзивного / науково-освітнього середовища, комунікацію «нового освіт-

ного простору» (змішаного / онлайн-навчання), стрімку інтеграцію цифрових технологій в освітні процеси, масштабування інноваційних освітніх проєктів (співпраця закладу вищої освіти та технологічних компаній), небезпечний освітній простір, кіберзагрозу та необхідність захисту персональних даних в умовах зростаючого використання онлайн-платформ / спеціалізованих сервісів тощо».

Науковці (О. Шпорту, І. Редька) відзначають [10], що функціонування освітнього процесу в умовах військових конфліктів супроводжується низкою додаткових викликів, що безпосередньо впливають на освітню діяльність здобувачів освіти та формування їхньої мотивації до навчання. Зокрема, одним із таких чинників є необхідність адаптації до змінених форматів організації навчання (дистанційне, гібридне або змішане навчання), що потребує від здобувачів освіти високого рівня саморегуляції, відповідальності та готовності до самостійної роботи. Ускладнює цей процес й обмеженість ресурсів для повноцінного засвоєння навчального матеріалу, а також підвищене психоемоційне навантаження, зумовлене постійною загрозою безпеці, інформаційною напруженістю, нестабільністю соціального середовища.

Проаналізуємо дефініції «мотивація», «навчальна мотивація».

У психолого-педагогічній літературі мотивація до навчання визначається як сукупність взаємопов'язаних факторів і мотивів, які спонукають особистість до навчальної діяльності та визначають її спрямованість та активність [8]. Автори дослідження [1] навчальну мотивацію розглядають як особливий вид мотивації особистості, у процесі якої індивід засвоює способи виконання навчальних дій та опановує нові знання та вміння, що мають діяльнісний характер. Погоджуємося з науковцями [3], що «...найефективнішим стимулюванням до навчання є внутрішня мотивація студента, тобто мотивація усвідомленої дії», адже в контексті формування та підтримки мотивації здобувачів до навчання в умовах військових конфліктів сучасності саме внутрішня мотивація набуває особливого значення. Вона ґрунтується на особистісній зацікавленості, усвідомленні цінності освіти та прагненні до саморозвитку навіть у складних соціальних обставинах. За наявності внутрішньої мотивації здобувачі освіти демонструють вищий рівень пізнавальної активності, здатність долати труднощі та адаптуватися до змінених умов навчання (зокрема дистанційних або змішаних форматів освітньої діяльності). Внутрішня мотивація сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання, розвитку самостійності, саморегуляції та стійкості до стресових факторів, що є особливо важливим у періоди соціальної нестабільності та військових загроз.

З метою визначення і виявлення особливостей формування та підтримки мотивації до навчання здобувачів освіти в умовах військових конфліктів авторами було проведено опитування серед здобувачів вищої освіти. Усього в опитуванні взяли участь 126 здобувачів Київського фахового коледжу зв'язку (54 особи), Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Навчально-наукового інституту «Академія вчителів») (38 осіб) та ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (34 особи). За гендерною ознакою вибірка характеризується переважанням жінок, частка яких становить

56,7 %, тоді як чоловіки складають 43,3 % опитаних. Дослідження спрямоване на з'ясування рівня мотивації до навчання, виявлення основних чинників, що впливають на її формування в умовах соціальної нестабільності, а також визначення труднощів, з якими стикаються здобувачі освіти під час організації освітньої діяльності в період воєнного часу.

Аналіз відповідей на перше запитання «Як умови воєнного часу вплинули на вашу навчальну мотивацію» (рис. 1) свідчить про значний вплив воєнних умов на мотиваційну сферу здобувачів освіти. Зокрема, 41,3 % опитаних зазначили, що їхня мотивація дещо знизилася, що свідчить про відчутний психологічний і соціальний тиск, який супроводжує освітню діяльність у період військових конфліктів. Ще 19 % респондентів повідомили про значне зниження мотивації, що може бути зумовлено впливом таких чинників, як підвищений рівень тривожності, нестабільність життєвих умов, часті повітряні тривоги, вимушене переміщення або обмежені можливості для повноцінної освітньої діяльності. Водночас 31,7% здобувачів освіти зазначили, що воєнні умови не вплинули на їхню навчальну мотивацію, що може свідчити про наявність достатнього рівня внутрішньої мотивації, здатності адаптуватися до складних соціальних умов. Варто відзначити, що 7,9% опитаних зазначили про значне підвищення мотивації до навчання. Узагальнюючи результати дослідження, можна зазначити, що понад 60% респондентів відчули певне зниження навчальної мотивації в умовах воєнного часу, що підтверджує складність підтримки стабільної навчальної діяльності в умовах тривалого стресу й соціальної невизначеності. Водночас значна частка здобувачів освіти демонструє достатній рівень стійкості та здатність зберігати мотивацію до навчання.

Як умови воєнного часу вплинули на вашу навчальну мотивацію?

126 відповідей

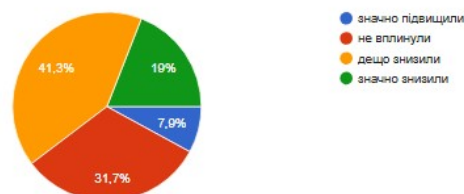


Рисунок 1. – Відповіді респондентів

На запитання «Наскільки вам складно зберігати мотивацію до навчання в умовах воєнного стану?» респонденти відповіли таким чином:

- 54,8 % опитаних зазначили, що їм іноді складно зберігати мотивацію до навчання, що свідчить про наявність періодичних труднощів, пов'язаних із психоемоційним напруженням, нестабільністю соціального середовища та змінами в організації освітнього процесу;

- 11,1 % респондентів вказали, що їм дуже складно підтримувати мотивацію до навчання, що свідчить про наявність значних психологічних і організаційних труднощів;

- 21,4 % здобувачів зазначили, що їм скоріше не складно підтримувати мотивацію до навчання, що може свідчити про достатній рівень внутрішньої мотивації, сформованість навчальних цінностей,

здатність адаптуватися до нових умов організації освітнього процесу.

- 12,7 % здобувачів освіти відповіли, що їм зовсім не складно зберігати мотивацію до навчання, що може бути пов'язано з високим рівнем самодисципліни, усвідомленням значущості освіти для майбутнього професійного становлення і прагненням до самореалізації навіть у складних соціальних умовах.

На запитання «Що найбільше мотивує вас продовжувати навчання під час війни?» (можна було обрати кілька варіантів відповіді) результати опитування продемонстрували, що основними чинниками, які підтримують мотивацію здобувачів, є насамперед внутрішні мотиви та усвідомлення значущості освіти для майбутнього професійного розвитку. Зокрема, 67,5 % респондентів (85 осіб) зазначили, що найбільш вагомим стимулом для продовження навчання є перспективи майбутньої кар'єри; водночас 65,9 % опитаних (83 особи) вказали на бажання здобути професію як один із ключових мотивів продовження освітньої діяльності; досить значущим чинником мотивації виявився і власний інтерес до навчання, який обрали 44% респондентів (56 осіб); 38,9% опитаних (49 осіб) відзначили, що важливим мотивувальним чинником є підтримка родини; 15,9% (20 осіб) – зазначила, що їх мотивує підтримка викладачів, що свідчить про важливість педагогічної підтримки та професійної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти в умовах освітніх викликів воєнного часу. Окрім основних варіантів відповіді, у результатах опитування також зафіксовано окремі індивідуальні відповіді респондентів, які становлять незначний відсоток (приблизно 0,8–2,4%). Серед них були зазначені такі мотивувальні чинники, як розуміння важливості освіти для майбутнього, власні особисті мотиви до саморозвитку, інтерес до окремих навчальних дисциплін, а також прагнення досягти професійних результатів у певній сфері діяльності.

На запитання «Який формат навчання найбільше підтримує вашу мотивацію?» результати опитування свідчать, що найбільш ефективним є змішаний формат навчання, який обрали 37,3% респондентів. Це пояснюється поєднанням переваг очного та дистанційного навчання, що дозволяє забезпечити гнучкість освітнього процесу в умовах воєнного стану. Водночас 35,7% опитаних зазначили, що їхню мотивацію найбільше підтримує очне навчання; 20,6% респондентів обрали дистанційний формат навчання, що може свідчити про його зручність та доступність у складних умовах воєнного часу. Найменша частка опитаних (близько 6–7%) надала перевагу індивідуальному графіку навчання, що пов'язано з потребою в більш гнучких умовах організації освітнього процесу.

На запитання «Чи відчуваєте ви підтримку з боку викладачів у складних умовах навчання?» більшість респондентів (54,8%) відповіли, що іноді відчувають таку підтримку, що свідчить про наявність взаємодії між викладачами й здобувачами освіти, проте вона може бути недостатньо системною; 15,1 % опитаних зазначили, що постійно відчувають підтримку викладачів, тоді як 22,2 % респондентів відчувають її рідко, а 7,9 % взагалі не відчувають підтримки.

На запитання «Які заходи могли б підвищити мотивацію студентів до навчання в умовах війни?» (рис. 2) результати опитування засвідчили, що здобувачі освіти вважають найбільш ефективними ті освітні та організаційні заходи, які сприяють гнучкості освітнього процесу й покращенню умов освітньої діяльності.

Які заходи могли б підвищити мотивацію студентів до навчання в умовах війни?

126 відповідей



Рисунок 2 – Результати опитування здобувачів

Найбільша частка респондентів (41,3%) – зазначила, що важливим чинником підвищення мотивації є гнучкий графік навчання, що свідчить про актуальність адаптації освітнього процесу до складних умов воєнного часу, коли здобувачі освіти можуть стикатися з перебоями в електропостачанні, повітряними тривогами, необхідністю переміщення або іншими обставинами, що ускладнюють регулярну участь у навчанні. Другим за значущістю фактором, на думку опитаних, є психологічна підтримка, яку обрали 14,3% респондентів. Це підтверджує важливість створення сприятливого психоемоційного середовища в освітніх закладах, оскільки умови війни суттєво впливають на психологічний стан здобувачів освіти та їхню здатність зберігати мотивацію до освітньої діяльності. Завважимо, що 13,5% опитаних зазначили, що важливим стимулом для підвищення їхньої мотивації є інші індивідуальні фактори. Водночас 12,7% респондентів вказали на важливість збільшення кількості практичних занять, що підкреслює прагнення здобувачів освіти до більш прикладного характеру навчання та можливості застосування отриманих знань на практиці. Також 12,7% опитаних наголосили на значенні покращення комунікації з викладачами, що свідчить про необхідність активнішої взаємодії між учасниками освітнього процесу та формування атмосфери підтримки й співпраці. Найменша частка респондентів (близько 5–6 %) відзначила важливість використання сучасних цифрових технологій, що може пояснюватися тим, що цифрові інструменти вже активно використовуються в освітньому процесі, тому здобувачі сприймають їх як звичний елемент освітнього середовища.

Аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей мотивації здобувачів освіти в умовах воєнного часу дозволяє виокремити комплекс педагогічних умов, що сприяють її формуванню та підтримці. Узагальнення відповідей респондентів дає підстави визначити ефективні напрями організації освітнього процесу з урахуванням сучасних соціально-психологічних викликів:

1. Забезпечення гнучкості організації освітнього процесу. Адаптація освітнього процесу до умов воєнного часу (гнучкий графік, змішане навчання) сприяє зниженню психоемоційного навантаження і

підвищує залученість здобувачів до освітньої діяльності.

2. Формування внутрішньої професійної мотивації через усвідомлення значущості освіти. Акцентування уваги на перспективах майбутньої кар'єри і професійного становлення стимулює здобувачів до активної навчальної діяльності та підвищує їхню відповідальність за результати навчання.

3. Забезпечення системної педагогічної та психологічної підтримки. Створення сприятливого освітнього середовища, що включає підтримку з боку викладачів і психологічний супровід, сприяє збереженню стабільного рівня мотивації навіть в умовах стресу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У процесі дослідження авторами встановлено, що в умовах військових конфліктів сучасності формування і підтримка мотивації до навчання здобувачів освіти набуває особливої значущості, оскільки освітній процес функціонує в умовах постійної соціальної нестабільності, психологічної напруги та вимушеної трансформації традиційних освітніх практик. Результати проведеного опитування свідчать про наявність суттєвого впливу воєнних умов на мотиваційну сферу здобувачів освіти, зокрема, понад 60% респондентів відзначили зниження рівня навчальної мотивації, при цьому 41,3% вказали на її часткове зниження, а 19% – на значне. Водночас 31,7% опитаних зберігають стабільний рівень мотивації, що свідчить про сформованість внутрішніх стимулів до навчання та здатність адаптуватися до складних умов. Аналіз відповідей також показав, що найбільш значущими мотиваційними чинниками є перспективи майбутньої кар'єри (67,5%) та бажання здобути професію (65,9%). Таким чином, ефективне формування мотивації здобувачів освіти бакалаврського рівня потребує комплексного врахування як внутрішніх, так і зовнішніх чинників освітнього середовища. *Перспективи подальших досліджень* вбачаємо в розробленні інноваційних педагогічних методик підтримки мотивації до навчання здобувачів освіти в умовах тривалих кризових соціальних трансформацій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бондар Л. В., Литвинчук Н. Б. Мотивація навчальної діяльності студентів як провідний чинник підготовки майбутніх фахівців. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія». 2020. № 11. С. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-67-71>
2. Долінська А. Г. Соціально-психологічний клімат академічної групи як чинник навчальної мотивації та психологічної стійкості студентів у період війни. *Виклики та перспективи розвитку психологічних знань в умовах воєнного*. 2025. С. 125–127. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi84/0063969.pdf#page=125> (дата звернення 12.04.2026)
3. Квятковська А., Андросович А., Ковальова О., Прокоф'єва О. Особливості навчальної мотивації студентів передвищих фахових та вищих навчальних закладів в умовах сучасних військових конфліктів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Том 1. С. 177–182. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.36>
4. Керекеш О. В., Осадчий М. Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Одеського національного економічного університету*. 2021. №11-12(288-289). С. 126–131. DOI: <https://doi.org/10.32680/2409-9260-2021-11-12-288-289-116-125>

5. Климчук В., Горбунова В. Внутрішня мотивація учбової діяльності молоді : теорія, методика, програма розвитку : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 110 с.

6. Коваль І. С., Яремко Р. Я., Пасичник С. В. Психологічні особливості адаптації здобувачів вищої освіти до навчання в умовах воєнного стану. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-18>

7. Пінська О. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів. *Проблеми трудової і професійної підготовки*. 2009. С. 21–27.

8. Психологічна діагностика мотивації особистості до навчання в умовах інформаційного суспільства : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 131 с.

9. Таможська І. В. Педагогічні та науково-педагогічні працівники, здобувачі освіти як суб'єкти адаптивної педагогічної системи. *Педагогічна освіта : теорія і практика*. 2024. Вип. 37. С. 159–179. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-159-179>

10. Шпортун О., Редька І. Емпіричне дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації молоді у період військових дій в Україні. *Psychology Travelogs*. 2023. № 2. С. 169–174.

REFERENCES

1. Bondar, L. V., Lytvynchuk, N. B. (2020). Motyvatsiia navchalnoi diialnosti studentiv yak providnyi chynnyk pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv [Motivation of students' learning activity as a leading factor in the training of future specialists]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademii»*. Serii «Psykhohihiia». № 11. S. 67–71. DOI: <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-11-67-71> [in Ukrainian]
2. Dolinska, A. H. (2025). Sotsialno-psykhohichnyi klimat akademichnoi hrupy yak chynnyk navchalnoi motyvatsii ta psykhohichnoi stiihosti studentiv u period viiny [Socio-psychological climate of an academic group as a factor of students' learning motivation and psychological resilience during wartime]. *Vyklyky ta perspektvy rozvytku psykhohichnykh znan v umovakh voiennoho chasu*. S.125–127. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi84/0063969.pdf#page=125> (access date 12.04.2026) [in Ukrainian]
3. Kviatkovska, A., Androsovich, A., Kovalova, O., Prokofieva, O. (2022). Osoblyvosti navchalnoi motyvatsii studentiv peredvyshchyykh fakhovykh ta vyshchyykh navchalnykh zakladiv v umovakh suchasnykh viiskovykh konfliktiv [Features of learning motivation of students of professional pre-higher and higher education institutions in the conditions of modern military conflicts]. *Innovatsiina pedahohika*. Issuc 49(1). S. 177–182. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.36> [in Ukrainian]
4. Kerekesh, O. V., Osadchyi, M. L. (2021). Motyvatsiia do navchalnoi diialnosti studentiv u vyshchomu navchalnomu zakladi [Motivation for students' learning activity in higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Odeskoho natsionalnoho ekonomichnoho universytetu*. 11–12(288–289), pp.126–131. DOI: <https://doi.org/10.32680/2409-9260-2021-11-12-288-289-116-125> [in Ukrainian]
5. Klymchuk, V., Horbunova, V. (2014). Vnutrishnia motyvatsiia uchbovoi diialnosti molodi: teoriia, metodyka, prohrama rozvytku [Intrinsic motivation of youth learning activity: theory, methodology, development program]. *Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka*. 110 s. [in Ukrainian]
6. Koval, I. S., Yaremko, R. Ya., Pasichnyk, S. V. (2024). Psykhohichni osoblyvosti adaptatsii zdobuvachiv vyshchoi osvity do navchannia v umovakh voiennoho stanu [Psychological features of adaptation of higher education students to learning under martial law]. *Naukovi zapysky Lvivskoho derzhavnoho universytetu bezpeky zhyttiediialnosti*. Pedahohika i psykhohihiia. Issuc 2(4). S. 109–115. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-18> [in Ukrainian]

7. Pinska, O. (2009). Profesiiina motyvatsiia yak zasib pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoi diialnosti studentiv [Professional motivation as a means of increasing the effectiveness of students' learning activity]. Problemy trudovoi i profesiianoi pidhotovky. S. 21–27. [in Ukrainian]

8. Prorok, N. V., Kondratenko, L. O., Manylova, L. M. (2020). Psykholohichna diahnostyka motyvatsii osobystosti do navchannia v umovakh informatsiinoho suspilstva [Psychological diagnostics of personality motivation to learning in the information society]. Kyiv: Vydavnychy Dim «Slovo». 131 s. [in Ukrainian]

9. Tamozhska, I. V. (2024). Pedahohichni ta naukovopedahohichni pratsivnyky, zdobuvachi osvity yak subiekty adaptivnoi pedahohichnoi systemy [Pedagogical and scientific-pedagogical staff and students as subjects of an adaptive pedagogical system]. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Issuc 37. S. 159–179. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-37-159-179> [in Ukrainian]

10. Shportun, O., Redka, I. (2023). Empirychne doslidzhennia osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii molodi u period viiskovykh dii v Ukraini [Empirical study of the features of socio-psychological adaptation of youth during military actions in Ukraine]. Psychology Travelogs. Issuc 2. S. 169–174. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КВЯТКОВСЬКА Анна – доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», викладач вищої категорії циклової комісії кібербезпеки, електронних комунікацій та економіко-управлінської підготовки Київського фахового коледжу зв'язку.

Наукові інтереси: теорія і методика викладання у вищій та передвищій фаховій освіті, інноваційні технології, професійна підготовка майбутніх фахівців галузі G5.

ТАМОЖСЬКА Ірина – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчителів» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Наукові інтереси: теорія і методика навчання, інноваційні технології, формування ключових компетентностей здобувачів освіти.

ШЕЛЕВЕР Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Наукові інтереси: розвиток емоційного інтелекту та комунікативної компетентності, інновації в освіті, цифровізація освітнього процесу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KVIATKOVSKA Anna – Doctor of Philosophy Degree Field of Study 01 Education / Pedagogy, Senior Lecturer on the Department of Cybersecurity, Electronic Communications and Economic and Management Training Kyiv College of Communications.

Scientific interests: theory and Methods of Teaching in Higher and Professional Pre-Higher Education, Innovative Technologies, Professional Training of Future Specialists in Field G5.

TAMOZHNSKA Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor at the Department of Innovative Pedagogy, Educational Transformations and Leadership of the Educational and Scientific Institute “Teacher Academy” V. N. Karazin Kharkiv National University.

Scientific interests: theory and Methods of Teaching, Innovative Technologies, Formation of Key Competencies of Learners.

SHELEVER Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology Uzhhorod National University.

Scientific interests: development of emotional intelligence and communicative competence, innovations in education, digitalization of the educational process.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 378.011.3-051:62]:37.013.77:316.624-053.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-449-454

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МЕЛЬНИК Галина –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2431-2423>

e-mail: melnik.galina.m@dspu.edu.ua

ЛІЩИНСЬКА-КРАВЕЦЬ Галина –

старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6114-9732>

e-mail: galina.2020.kyiv@dspu.edu.ua

АРТПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У КОНТЕКСТІ ПРЕВЕНЦІЇ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

У статті здійснено ґрунтовний аналіз сучасних науково-педагогічних підходів до використання засобів артпедагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Акцентовано увагу на актуальності впровадження мистецько-орієнтованих методик у контексті зростання психоемоційного навантаження на учнів, зумовленого сучасними соціальними викликами. Визначено, що художньо-трудова діяльність у шкільному середовищі виконує не лише освітню функцію, а й набуває особливого значення як ефективний засіб психологічної підтримки, профілактики деструктивної поведінки та гармонізації внутрішнього стану особистості.

Обґрунтовано потенціал артпедагогіки як цілісної системи превентивно-педагогічного впливу, що сприяє формуванню емоційної стійкості, розвитку саморефлексії та позитивної соціалізації учнів. Розкрито особливості інтеграції елементів арттерапії у процес художньо-трудової діяльності, зокрема через використання різноманітних технік образотворчого,

декоративно-ужиткового мистецтва та творчого проєктування. Показано, що такі практики забезпечують безпечний простір для самовираження, зниження рівня тривожності та розвитку комунікативних навичок.

Окрему увагу приділено ролі декоративного мистецтва та етнодизайну як важливих чинників формування культурної ідентичності, ціннісних орієнтацій та резильєнтності учнівської молоді. Підкреслено, що звернення до національних традицій і символіки сприяє зміцненню почуття приналежності, внутрішньої опори та здатності долати стресові ситуації.

З'ясовано, що систематичне та методично виважене використання мистецьких практик в освітньому процесі забезпечує комплексний розвиток особистості учня: підвищує рівень емоційного інтелекту, стимулює творчий потенціал, формує навички саморегуляції та сприяє утвердженню соціально прийнятних моделей поведінки. Зроблено висновок про доцільність подальшого впровадження артпедагогічних технологій у підготовку вчителів технологій як важливого чинника гуманізації сучасної освіти.

Ключові слова: майбутні вчителі технологій, учні, превенція девіантної поведінки, артпедагогіка, арттерапія, декоративне мистецтво, етнодизайн, резильєнтність, соціально прийнятна поведінка.

MELNYK Halyna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department
of Technological and Professional Education
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2431-2423>
e-mail: melnyk.galina.m@dspu.edu.ua

LISHCHYNKA-KRAVETS Halyna –

senior lecturer at the Department
of Technological and Professional Education
Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6114-9732>
e-mail: galina.2020.kyiv@dspu.edu.ua

ARTPEDAGOGICAL TOOLKIT OF A FUTURE TECHNOLOGY TEACHER IN THE SYSTEM OF PREVENTING DEVIANT BEHAVIOR OF STUDENTS

The article provides a thorough analysis of modern scientific and pedagogical approaches to the use of art pedagogy in the process of professional training of future technology teachers. Attention is focused on the relevance of implementing art-oriented methods in the context of the increase in psycho-emotional stress on students caused by modern social challenges. It is determined that artistic and labor activity in the school environment performs not only an educational function, but also acquires special importance as an effective means of psychological support, prevention of destructive behavior and harmonization of the internal state of the personality. The potential of art pedagogy as a holistic system of preventive and pedagogical influence, which contributes to the formation of emotional stability, the development of self-reflection and positive socialization of students, is substantiated. The features of the integration of art therapy elements into the process of artistic and labor activity are revealed, in particular through the use of various techniques of fine, decorative and applied arts and creative design. It is shown that such practices provide a safe space for self-expression, reduce anxiety and develop communication skills.

Special attention is paid to the role of decorative art and ethno-design as important factors in the formation of cultural identity, value orientations and resilience of young students. It is emphasized that turning to national traditions and symbolism helps to strengthen a sense of belonging, internal support and the ability to overcome stressful situations.

It is found that the systematic and methodically balanced use of artistic practices in the educational process ensures the comprehensive development of the student's personality: increases the level of emotional intelligence, stimulates creative potential, forms self-regulation skills and contributes to the establishment of socially acceptable models of behavior. The conclusion is made about the feasibility of further implementation of art pedagogical technologies in the training of teachers of technology as an important factor in the humanization of modern education.

Key words: future technology teachers, students, prevention of deviant behavior, art pedagogy, art therapy, decorative art, ethnodesign, resilience, socially acceptable behavior.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний освітній простір України функціонує в умовах екстремальних викликів, пов'язаних із тривалими соціальними трансформаціями, воєнними подіями та загальним зростанням психоемоційного навантаження на всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема зростання рівня дитячої та підліткової девіації (агресія, булінг, цифрова залежність, апатія), що часто виступає як реакція на хронічний стрес, невизначеність і порушення базового відчуття безпеки. Девіантна поведінка розглядається як відхилення від соціально прийнятих норм і правил, що проявляється у різних формах – від ситуативних порушень дисципліни до стійких асоціальних проявів і правопорушень. У шкільному віці такі прояви зумовлюються комплексом чинників, серед яких провідними є індивідуально-психологічні особливості розвитку, сімейні обставини та вплив соціокультурного середовища.

За цих умов традиційні методи навчання і виховання виявляються недостатньо ефективними, оскільки не завжди враховують емоційні потреби сучасних учнів і не забезпечують належного рівня психологічної підтримки. Натомість актуалізується потреба у впровадженні технологій розвитку резильєнтності – здатності особистості адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стресові ситуації, зберігати внутрішню рівновагу та відновлювати психічні ресурси після травматичних подій. У цьому контексті пошуку ефективних засобів превенції девіантної поведінки особливого значення набуває артпедагогіка як інноваційний напрям педагогічної діяльності, що інтегрує потенціал мистецтва у процес навчання і виховання.

Потенціал артпедагогіки полягає у її здатності впливати на емоційно-ціннісну сферу особистості, стимулювати процеси самовираження, рефлексії та формування позитивної «Я-концепції», а також сприяти розвитку соціально прийнятних моделей

поведінки. Художньо-трудова діяльність учнів на уроках технологій, завдяки поєднанню практичної діяльності, творчого самовираження та естетичного досвіду, створює сприятливі умови для реалізації артпедагогічного впливу, забезпечуючи безпечний простір для емоційного розвантаження та конструктивного опрацювання внутрішніх переживань.

Відтак артпедагогіка поступово трансформується з допоміжної методики у самостійну гуманістично орієнтовану педагогічну технологію, що відповідає запитам посттравматичного суспільства. Вона виступає ефективним інструментом «м'якої» профілактики та корекції поведінкових відхилень, не викликаючи психологічного спротиву з боку учнів, а навпаки – сприяючи формуванню довірливого освітнього середовища, розвитку емоційного інтелекту та підвищенню загального рівня психосоціального благополуччя учнівської молоді.

У науковому дискурсі питання теоретико-методологічного обґрунтування та практичної реалізації артпедагогічних технологій в освіті посідають чільне місце. Вагомий внесок у розробку цієї проблематики зробили О. Вознесенська, Н. Калька, І. Лисенкова, М. Масол, Г. Одинцова, Л. Полторах, Т. Руденька, О. Рудницька та ін. Їхні розвідки охоплюють широке коло методів і технологій, спрямованих на гармонізацію освітнього процесу засобами мистецтва та психолого-педагогічної підтримки учасників освітнього процесу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та змістовому розкритті артпедагогічного інструментарію, придатного для використання майбутніми вчителями технологій у навчально-виховній діяльності з метою профілактики та корекції девіантної поведінки учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна освітня парадигма орієнтується на розвиток творчої, духовно багатогранної особистості, здатної до самореалізації у культурному просторі. У цьому контексті особливого значення набуває артпедагогіка як міждисциплінарна галузь, що поєднує педагогіку, мистецтвознавство, психологію та культурологію.

В українській науці артпедагогіка розглядається як складова навчання та виховання, спрямована на розвиток особистості через залучення до різних видів мистецтва. Її важливим компонентом є етнотерапія, декоративне та інші види мистецтв, які виступають носіями культурної пам'яті та ефективним засобом творчого розвитку.

Майбутній учитель технологій має орієнтуватися на те, що нині освіта – це не тільки передача знань, але й створення умов для самореалізації особистості. Відтак, урок технологій перетворюється з процесу вивчення технологій виготовлення виробів у індивідуальне продукування позитивного емоційного стану.

Виховання особистості, на думку І. Беха, має базуватися на гуманістичних цінностях, де творчість є вищим проявом духовності [2]. У цьому контексті художньо-трудова діяльність на уроках технологій має унікальний превентивний потенціал, який сприяє емоційному розвантаженню, зниженню рівня тривожності та агресії, перетворює енергію конфлікту в енергію творення.

Фундаментальні засади артпедагогіки та арттерапії в Україні розробляли О. Вознесенська та

Л. Мова, які розглядають мистецтво як інструмент гармонізації особистості [3].

Питання підготовки вчителя до творчої самореалізації висвітлено у працях С. Сисосєвої. Зокрема, дослідниця наголошує, що «формування творчої особистості учня неможливо відокремити від творчого розвитку того, хто його навчає й виховує» [5, с. 83].

Досліджуючи естетичне виховання особистості, аспекти інтеграції мистецтва в педагогічний процес, О. Рудницька розглядає мистецтво як універсальний засіб формування духовної культури особистості [6].

О. Отич стверджує: «Близькою за сутністю до педагогіки мистецтва й мистецької педагогіки є артпедагогіка, яка виникла на основі арт-терапії і спрямована на розв'язання соціально-педагогічних, психотерапевтичних і психокорекційних завдань» [5, с. 65].

У контексті підготовки майбутніх учителів технологій до професійної діяльності В. Титаренко акцентує на актуальності артпедагогічних методів, використання яких «сприяє гармонійному розвитку емоційно-естетичної сфери, активізує творчу ініціативу, формує художньо-трудові навички, необхідні для професійної діяльності вчителя технологій» [8, с. 12].

В колективній монографії за загальною редакцією Н. Кальки та Г. Одинцової [1] автори публікацій акцентують увагу на використанні різноманітних арттерапевтичних методів і прийомів для розширення професійного інструментарію фахівців.

Т. Герою та Н. Кузан досліджено можливості використання арттерапії в межах сучасних освітніх підходів (взаємодія, співпраця, емоційний інтелект) під час навчання традиційних бойківських ремесел: вишивання та бісероплетіння [4].

Превенція девіантної поведінки учнів є комплексним і багаторівневим педагогічним процесом, який спрямований на попередження відхилень у поведінці шляхом формування соціально схвалюваних норм і способів взаємодії. Вона передбачає цілеспрямований розвиток особистісних якостей учнів – відповідальності, самоконтролю, емпатії, здатності до усвідомленого вибору, а також організацію такого освітнього середовища, яке забезпечує психологічний комфорт, підтримку й можливості для самореалізації. Важливою складовою є інтеграція виховного впливу школи, сім'ї та соціального оточення, що сприяє гармонійному становленню особистості та зниженню ризиків проявів девіантної поведінки.

Артпедагогіка інтегрує в собі інструментарій педагогіки, психології та мистецтва. На відміну від арттерапії, вона має не терапевтичну, а виховну та розвивальну спрямованість. Для вчителя технологій це означає зміщення акценту з якості виробу, виготовленого учнем, на його емоційний стан під час роботи. Майбутній фахівець має розуміти, що художньо-трудова діяльність активізує праву півкулю мозку, яка відповідає за емоції та дозволяє підлітку виразити те, що він не може сформулювати словесно.

Вважаємо, що артпедагогіка є ефективним засобом розвитку резильєнтності – здатності людини адаптуватися до складних життєвих обставин, долати стрес, зберігати психічну рівновагу та відновлюватися після травматичних подій. Позаяк творчість допомагає виражати емоції, мистецтво знижує рівень тривожності, художньо-творча діяльність сприяє

психологічній стабілізації, створення художніх виробів підвищує самооцінку.

Артпедагогіка – це не просто навчання мистецтва, а виховання та розвиток особистості засобами художньої творчості. На уроках технологій це реалізується через традиційне та сучасне декоративне мистецтво (робота з глиною, деревом, текстилем тощо), дизайн-проектування (візуалізація власних ідей), креативне моделювання (трансформація відомих елементів у комбінацію, якої раніше не існувало, створюючи при цьому корисні та естетичні об'єкти).

Важливо розмежовувати артпедагогіку та арттерапію. Якщо арттерапія має переважно корекційно-терапевтичну спрямованість, то артпедагогіка орієнтована на навчання, виховання і розвиток особистості. На думку О. Отич «арт-педагогіка передбачає роботу зі здоровою, а не хворою особистістю й спирається при цьому на метод організації конструктивної взаємодії і співпраці дитини й дорослого в культуротворчому мистецькому просторі» [5, с. 66].

Водночас у педагогічній практиці можливе використання окремих арттерапевтичних елементів з метою превенції девіантної поведінки школярів.

Сучасне освітнє середовище відкриває широкі можливості для впровадження різноманітних арттерапевтичних технологій, спеціально адаптованих до завдань і принципів артпедагогіки. Такі технології інтегруються в освітній процес як ефективний інструмент розвитку емоційно-ціннісної сфери здобувачів освіти, їхньої творчої активності, рефлексивних умінь і здатності до самовираження. Водночас вони сприяють гуманізації навчання, створенню психологічно безпечного середовища та формуванню професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема вміння застосовувати мистецькі засоби у педагогічній практиці. Адаптація цих методик до потреб артпедагогіки дозволяє змістити акцент з суто академічних результатів на цілісний розвиток особистості майбутнього фахівця.

Нині з-поміж найбільш уживаних арттерапевтичних технологій є такі: зображувальна терапія, робота з пластичними матеріалами, ігротерапія, музико- та танцювально-рухова терапія та ін.

Спираючись на власний досвід художньо-творчої та педагогічної діяльності, пропонуємо розширити перелік арттерапевтичних технік, які можуть застосовувати вчителі технологій з метою превенції девіантної поведінки учнів.

Паперопластика – важливий засіб розвитку просторового та інженерного мислення, що ґрунтується на перетворенні площинної форми у тривимірну конструкцію. У процесі роботи з папером учні освіти опановують базові принципи формоутворення, композиції, симетрії, пропорцій та конструктивної логіки. Така діяльність сприяє розвитку дрібної моторики, точності рухів, послідовності дій і здатності до планування результату. В артпедагогічному контексті паперопластика набуває особливої цінності завдяки доступності матеріалу, його пластичності та варіативності технік (згинання, скручування, модульне складання, вирізання тощо). Важливо, що папір дозволяє швидко коригувати помилки без значних втрат, що формує у здобувачів освіти відчуття безпеки та знижує страх невдачі. Це, у свою чергу, стимулює експериментування, розвиток творчої ініціативи та впевненості у власних можливостях. Крім того, паперопластика виконує терапевтичну функцію: монотонні та ритмічні

дії з матеріалом сприяють емоційній стабілізації, зняттю напруження та розвитку концентрації уваги. Використання цієї технології у підготовці майбутніх учителів технологій забезпечує не лише формування професійних умінь, але й готовність застосовувати творчі методики у роботі з учнями з метою профілактики тривожності та девіантної поведінки.

Розпис камінців (стоунарт) – доступна й водночас надзвичайно виразна мистецька практика, що ґрунтується на переосмисленні звичних природних об'єктів і наданні їм художнього змісту. Вона формує вміння помічати естетичний потенціал у повсякденних речах, розвиває образне мислення, асоціативність і здатність до творчої інтерпретації форми, кольору та фактури. Для майбутнього вчителя технологій стоунарт є ефективним інструментом формування креативності та педагогічної винахідливості, адже він демонструє, як із мінімальними матеріальними витратами можна організувати змістовну творчу діяльність. Така техніка легко інтегрується в освітній процес, зокрема у проєкту діяльності, екологічне виховання та арттерапевтичні практики. Розпис камінців має виражений психотерапевтичний потенціал: процес декорування сприяє емоційному розвантаженню, зниженню тривожності, розвитку самовираження та внутрішньої гармонізації. Це робить стоунарт доцільним засобом у роботі з учнями різного віку, зокрема в контексті профілактики стресу та корекції поведінкових проявів.

Мозаїка – художня техніка, що передбачає створення зображення або орнаменту шляхом поєднання великої кількості дрібних елементів (камінців, скла, кераміки, паперу тощо). Вона вимагає високого рівня зосередженості, точності рухів і послідовності дій, формуючи у здобувачів освіти наполегливість, витривалість і здатність доводити розпочате до завершення. У межах артпедагогіки мозаїка виступає не лише як засіб художнього самовираження, а й як ефективний інструмент психоемоційної стабілізації. Ритмічність і повторюваність дій під час викладання елементів сприяють заспокоєнню, зниженню рівня тривожності та внутрішнього напруження. Така діяльність допомагає сконцентрувати увагу, переключити її з негативних переживань на конструктивну творчу роботу. Особливе значення має тактильний аспект, а саме маніпуляції з дрібними деталями активізують сенсорні рецептори пальців, що позитивно впливає на розвиток дрібної моторики. Відомо, що розвиток моторики рук тісно пов'язаний із функціонуванням мовленнєвих і мисленнєвих процесів, тому мозаїка опосередковано сприяє вдосконаленню мовлення, пам'яті та когнітивної активності. Крім того, ця техніка формує естетичний смак, уміння працювати з кольором, ритмом і композицією, а також розвиває просторове мислення. Для майбутніх учителів технологій мозаїка є цінним засобом організації творчої діяльності учнів, що поєднує художній розвиток із корекційно-терапевтичним впливом, сприяючи гармонізації особистості та профілактиці деструктивних поведінкових проявів.

Артбукінг – інноваційний метод створення авторських візуальних щоденників, у яких органічно поєднуються текстові записи, ілюстрації, колажні композиції, декоративні елементи та різноманітні матеріали. Така діяльність передбачає не лише фіксацію інформації, а й її творче переосмислення, перетворення особистого досвіду, знань і вражень у цілісні художньо-інформаційні об'єкти. Фактично

йдеться про особливу форму візуального мислення, де навчальний зміст набуває індивідуалізованого, емоційно насиченого вираження. В освітньому середовищі артбукінг виступає ефективною технологією організації проєктної діяльності, зокрема у форматі творчих портфоліо. Учні не просто документують етапи виконання завдань, а вибудовують власну концепцію подання матеріалу, оформлюючи її у вигляді унікальної книги-об'єкта. Це сприяє розвитку дизайнерського мислення, навичок композиції, верстки, роботи з різними матеріалами й техніками, а також формує здатність до рефлексії та самоаналізу. Окрім пізнавальної та розвивальної функцій, артбукінг має виражений арттерапевтичний потенціал: процес створення таких візуальних щоденників допомагає структурувати емоції, знижує рівень тривожності, сприяє самовираженню та внутрішній гармонізації. Завдяки цьому метод доцільно використовувати як засіб підтримки психоемоційного благополуччя підлітків та профілактики деструктивних проявів поведінки, поєднуючи навчальні та корекційно-розвивальні завдання.

Ниткографія – художньо-прикладна техніка, що синтезує елементи графічного зображення та вишивання, передбачаючи створення композицій за допомогою ниток, натягнутих у визначеній послідовності на основі (картоні, дереві тощо). У процесі виконання робіт, зокрема в техніці ізонитки, учні опановують принципи побудови геометричних форм, закономірності ритму, симетрії та пропорцій. Це розвиває окомір, просторову уяву, здатність до моделювання площинних і умовно-об'ємних структур, а також навички точного дотримання алгоритму дій. Важливим є й формування терплячості, уважності та акуратності, адже результат безпосередньо залежить від точності виконання кожного етапу. Для вчителів технологій ниткографія має особливу методичну цінність, оскільки дозволяє наочно демонструвати геометричні закономірності, принципи побудови ліній і форм, а також інтегрувати математичні знання у творчу діяльність. Вона може використовуватися як ефективний дидактичний засіб для пояснення складних понять через візуалізацію. Окрім навчального аспекту, ниткографія виконує й корекційно-розвивальну функцію: ритмічні, повторювані дії з ниткою сприяють зосередженню, зниженню емоційного напруження та розвитку дрібної моторики. Це позитивно впливає на когнітивні процеси, зокрема увагу, пам'ять і мислення. Таким чином, техніка ниткографії є універсальним інструментом, що поєднує навчальні, творчі та арттерапевтичні можливості.

Гудзикова та намистинна аплікація – різновид художньо-трудої діяльності, що передбачає створення зображень шляхом викладання контурів і заповнення площин різнокольоровими елементами: гудзиками, намистинами, бісером тощо. Така техніка дозволяє формувати виразні фактурні композиції, своєрідні «мозаїки», а також оздоблювати предмети вжитку, надаючи їм індивідуального художнього вигляду. У процесі роботи в учнів розвиваються відчуття кольору, ритму, симетрії та композиційної цілісності. Підбір елементів за формою, розміром і відтінком вимагає аналітичного мислення, уважності та здатності до планування. Водночас така діяльність сприяє розвитку дрібної моторики, координації рухів і точності виконання, що має важливе значення для загального інтелектуального розвитку. З педагогічної

точки зору, гудзикова та намистинна аплікація є ефективним засобом формування творчої активності та дизайнерського мислення. Вона демонструє можливості повторного використання матеріалів і дрібного ремонту ужиткових виробів, що актуалізує екологічний аспект навчання та виховує дбайливе ставлення до ресурсів. Крім того, ця техніка легко адаптується до різних вікових груп і рівнів підготовки, що робить її універсальним інструментом у практичній діяльності вчителя технологій. Не менш важливою є її арттерапевтична функція, а саме: монотонне викладання дрібних елементів має заспокійливий ефект, допомагає зосередитися, знижує рівень тривожності та сприяє емоційній стабілізації. Завдяки цьому гудзикова та намистинна аплікація може використовуватися як засіб гармонізації психоемоційного стану та превенції деструктивних проявів поведінки, поєднуючи навчальні й корекційно-розвивальні завдання.

Пальчиковий театр – вид творчої діяльності, що передбачає виготовлення мініатюрних ляльок з різноманітних матеріалів, які одягаються на пальці, а також створення образів персонажів та створення елементарних декорацій, зокрема у форматі «театру в коробці». Така діяльність поєднує художньо-конструкторську роботу з елементами театралізації, відкриваючи широкі можливості для самовираження та розвитку уяви. У контексті артпедагогіки пальчиковий театр виконує також терапевтичну функцію: через гру та перевтілення учні можуть безпечно виражати емоції, опрацьовувати внутрішні переживання та моделювати різні життєві ситуації. Для майбутніх учителів технологій це ефективний інструмент організації інтегрованої діяльності, що поєднує декоративне та театральне мистецтво, сприяючи гармонійному розвитку особистості та превенції девіантної поведінки.

Створення інструменти з природних матеріалів (шумова оркестровка) – це комплексна діяльність, що включає виготовлення музичних інструментів із природних матеріалів (корків, дерев'яних паличок, шишок, насіння, зерна, камінців, а також наповнення ємностей сипучими компонентами для досягнення бажаного звукового ефекту) та їх художнє оформлення. До таких інструментів належать маракаси, тріскачки, «шум дощу» (рейнстики) та інші прості ритмічні засоби. З арттерапевтичної точки зору, шумова оркестровка є ефективним засобом психоемоційної релаксації. Робота з матеріалами та створення власного інструменту допомагає зменшити рівень стресу, виразити емоції невербально, відчувати контроль над процесом та результатом діяльності. Використання звукових ефектів під час гри на саморобних інструментах стимулює емоційне самовираження, покращує настрій та сприяє формуванню позитивного психоемоційного стану. Особливу увагу приділяють етапу декорування інструментів: розпис, обклеювання тканинами або мотузками, використання природних декоративних елементів не лише робить інструмент унікальним, а й підтримує розвиток дрібної моторики, концентрації уваги та внутрішньої гармонії. Таким чином шумова оркестровка об'єднує мистецькі, практичні та терапевтичні аспекти, стаючи ефективним засобом арттерапії та творчого розвитку. Ця техніка артпедагогіки може використовуватися вчителями для проведення інтегрованих уроків з технологій та музичного мистецтва, гурткових занять та дозволяє реалізувати підхід «навчання через радість».

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Превенція девіантної поведінки учнів у сучасних умовах постає одним із пріоритетних напрямів педагогічної діяльності, що потребує застосування комплексних, міждисциплінарних та інноваційних підходів. В умовах динамічних соціокультурних змін і зростання психоемоційного навантаження на підлітків традиційні методи виховання нерідко виявляються недостатньо ефективними, оскільки не повною мірою враховують індивідуальні потреби учнів і специфіку їхнього емоційного розвитку. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває впровадження інтегрованих педагогічних технологій, що поєднують освітній, виховний і психокорекційний потенціал.

Використання арттерапевтичних технік в освітньому процесі створює сприятливе, психологічно безпечне середовище, у якому учні мають можливість вільно експериментувати, виражати емоції, знижувати рівень внутрішньої напруги та опановувати конструктивні способи саморегуляції. Такий підхід сприяє формуванню довірливої атмосфери взаємодії та підтримує позитивну динаміку особистісного розвитку. Зокрема, застосування таких арттерапевтичних технік, як пальчиковий театр, ниткографія, паперопластика, стоунарт, мозаїка та артбукінг, демонструє високу ефективність у контексті превенції девіантної поведінки підлітків. Зазначені практики не лише активізують творчу діяльність, а й сприяють формуванню позитивних моделей соціальної взаємодії, розвитку емоційного інтелекту, уваги та концентрації, а також відповідального ставлення до власної діяльності та її результатів. Водночас вони виконують важливу психотерапевтичну функцію, забезпечуючи емоційне розвантаження та підтримку психоемоційного благополуччя учнів.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з розробленням комплексних методичних рекомендацій щодо впровадження артпедагогічних технологій у практику різних закладів освіти, а також з проведенням експериментальної перевірки їхньої ефективності. Особливу увагу варто приділити вивченню впливу вказаних вище арттерапевтичних технік на розвиток соціально-комунікативних компетентностей, формування творчої активності та здатності до саморегуляції, що є ключовими чинниками профілактики девіантної поведінки серед учнів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Арттерапія і війна: контексти і досвід практичної роботи: колективна монографія / за заг. ред. Н. Кальки, Г. Одиної. Львів: ЛьвДУВС, 2023. 283 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
3. Вознесенська О.Л., Мова Л.В. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
4. Гера Т., Кузан Н. Арттерапевтичний потенціал інноваційних методів навчання технологій бойківської вишивки та бісероплетіння. *Молодь і ринок*. 2022. № 1 (199). С. 144–149.
5. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / О. П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О. В. Михайличенко. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
7. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ: Міленіум, 2006. 344 с.

8. Титаренко В. Формування готовності майбутніх учителів технологій до художньо-трудової діяльності засобами артпедагогіки. *Молодь і ринок*. 2025. № 12 (244). С. 11–16.

REFERENCES

1. Artterapiia i viina: konteksty i dosvid praktychnoi roboty: kolektyvna monohrafiia [Art Therapy and War: Contexts and Practical Work Experience: Collective Monograph]. (2023). /za zah. red. N. Kalky, H. Odyntsovoi. Lviv: LvDUVS. 283 s. [in Ukrainian]
2. Bekh, I. D. (2008). Vychovannia osobystosti : pidruchnyk [Education of Personality: Textbook]. Kyiv : Lybid, 2008. 848 s. [in Ukrainian]
3. Voznesenska, O.L., Mova, L.V. (2007). Art-terapiia v roboti praktychnoho psykholoha: Vykorystannia art-tekhnologii v osviti [Art Therapy in the Work of a Practical Psychologist: The Use of Art Technologies in Education]. Kyiv: Shkilnyi svit. 120 s. [in Ukrainian]
4. Hera, T. Kuzan, N. (2002). Artterapevtychnyi potentsial innovatsiinykh metodiv navchannia tekhnologii boikivskoi vyshyvky ta biseropletinnia [The Art-Therapeutic Potential of Innovative Methods for Teaching Boyko Embroidery and Beadwork Technologies]. *Molod i rynok*. № 1 (199). S. 144–149. [in Ukrainian]
5. Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka [Art Education in Ukraine: Theory and Practice] (2010). / O. P. Rudnytska [ta in.]; zah. red. O. V. Mykhailichenko. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. 255 s. [in Ukrainian]
6. Rudnytska, O. P. Pedahohika: zahalna ta mystetska: navch. posib [Pedagogy: General and Art Pedagogy: Study Guide]. Ternopil: Navchalna knyha – Bohdan, 2005. 360 s. [in Ukrainian]
7. Sysoieva, S. O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchoosti: pidruchnyk. [Fundamentals of Pedagogical Creativity: Textbook]. Kyiv: Milenium, 2006. 344 s. [in Ukrainian]
8. Tytarenko, V. (2025). Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchiteliv tekhnologii do khudozhno trudovoi diialnosti zasobamy artpedahohiky [Formation of Readiness of Future Technology Teachers for Artistic and Labor Activity by Means of Art Pedagogy]. *Molod i rynok*. № 12 (244). S. 11–16. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МЕЛЬНИК Галина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: артпедагогічний інструментарій майбутнього вчителя технологій у контексті превенції девіантної поведінки учнів.

ЛІЩИНСЬКА-КРАВЕЦЬ Галина – старший викладач кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: артпедагогічний інструментарій майбутнього вчителя технологій у контексті превенції девіантної поведінки учнів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MELNYK Halyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technological and Professional Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University.

Scientific interests: artpedagogical toolkit of a future technology teacher in the system of preventing deviant behavior of students.

LISHCHYNSKA-KRAVETS Halyna – senior lecturer at the Department of Technological and Professional Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University.

Scientific interests: artpedagogical toolkit of a future technology teacher in the system of preventing deviant behavior of students.

Стаття надійшла до редакції 14.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 37.016:796.015

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-455-459

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МАРКОВА Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8416-3442>
e-mail: maarlana49@gmail.com

ДИЧКО Владислав –

доктор біологічних наук, професор, професор
кафедри фізичної терапії, фізичного виховання, спорту та біології,
факультет природничо-математичної освіти та фізичної культури,
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3350-0602>
e-mail: v.v.dichko@ukr.net

ІНТЕГРАЦІЯ ЦІЛЕЙ СТАЛОГО РОЗВИТКУ У НАВЧАЛЬНУ ДИСЦИПЛІНУ «БІОХІМІЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ» ЯК СКЛАДОВА СТАЛОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ТРЕНЕРІВ

У статті здійснено теоретичний аналіз можливостей інтеграції Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР) у змістово-методичне наповнення дисципліни «Біохімія фізичної культури і спорту» як складової фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів у закладах вищої освіти. Обґрунтовано актуальність освіти для сталого розвитку (ESD) у вищій школі в контексті виконання зобов'язань України щодо «Порядку денного у сфері сталого розвитку до 2030». Встановлено, що дисципліна «Біохімія фізичної культури і спорту» має унікальний потенціал для природної інтеграції ЦСР завдяки своїй прикладній спрямованості та тісному зв'язку з проблемами здоров'я, рівності, екології та суспільного добробуту.

Проведено аналіз змістових тем дисципліни з метою виявлення ключових точок перетину з конкретними цілями та завданнями ЦСР. Встановлено, що теми біохімічних основ харчування спортсменів корелюють із ЦСР 2 і ЦСР 12; механізми адаптації організму до навантажень – із ЦСР 3; проблеми втоми і відновлення – із ЦСР 8; диференційна біохімія з урахуванням статі та віку – із ЦСР 5 і ЦСР 10; вплив екологічних чинників на організм спортсмена – із ЦСР 13. Запропоновано методичні стратегії інтеграції: включення ЦСР-контексту до навчальних завдань, проєктне навчання, кейс-метод, критичний аналіз наукових джерел, а також підхід «зворотного проєктування» навчальних результатів.

Доведено, що ЦСР-орієнтоване викладання біохімії фізичної культури і спорту формує у студентів не лише фахову компетентність, а й громадянську відповідальність, системне мислення та готовність вирішувати соціальні й екологічні проблеми засобами фізичної культури. Перспективою подальших досліджень є розробка та апробація верифікованої моделі ЦСР-компетентності для фахівців фізичної культури і спорту.

Ключові слова: сталий розвиток, цілі сталого розвитку, біохімія фізичної культури і спорту, вища освіта, освіта для сталого розвитку, підготовка вчителів фізичної культури, тренерів, ЦСР-компетентність, методика викладання.

MARKOVA Olena –

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Physical Culture and
Medical-Biological Disciplines
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8416-3442>
e-mail: maarlana49@gmail.com

DYCHKO Vladyslav –

Doctor of Biological Sciences, Professor, Professor at the Department
of Physical Therapy, Physical Education, Sports, and Biology, Faculty
of Natural Sciences, Mathematics, and Physical Education
SHEI «Donbas State Pedagogical University»
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3350-0602>
e-mail: v.v.dichko@ukr.net

INTEGRATION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS INTO THE DISCIPLINE «BIOCHEMISTRY OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS» AS A COMPONENT OF SUSTAINABLE EDUCATION FOR FUTURE TEACHERS AND COACHES

The article presents a theoretical analysis of the possibilities for integrating the UN Sustainable Development Goals (SDGs) into the content and methodology of the discipline «Biochemistry of Physical Culture and Sports» as part of the professional training of future physical education teachers and coaches in higher education institutions. The relevance of Education for Sustainable Development (ESD) in higher education is substantiated in the context of Ukraine's 2030 Agenda for Sustainable Development. It is established that the discipline «Biochemistry of Physical Culture and Sports» has a unique potential for the natural integration of SDGs due to its applied focus and close connection to issues of health, equality, ecology, and social well-being.

An analysis of the subject's thematic content was carried out to identify key intersection points with specific SDG goals and targets. It was found that topics on the biochemical foundations of athlete nutrition correlate with SDG 2 and SDG 12; mechanisms of adaptation to physical load – with SDG 3; fatigue and recovery – with SDG 8; differential biochemistry accounting for sex and age – with SDGs 5 and 10; environmental factors affecting athletes – with SDG 13. Methodological strategies for integration are proposed: embedding SDG contexts

into learning tasks, project-based learning, case studies, critical analysis of scientific sources, and the «backward design» approach to learning outcomes.

It is argued that SDG-oriented teaching of sports biochemistry develops not only professional competence in students but also civic responsibility, systems thinking, and readiness to address social and environmental challenges through physical culture. The integration of SDGs into biochemistry courses encourages future teachers and coaches to view their professional role not merely as a technical one, but as a contribution to the broader goals of health equity, environmental stewardship, and inclusive sport participation. This approach aligns with the UNESCO framework for Education for Sustainable Development, which calls for transformative pedagogical practices that empower learners to act as agents of change within their communities and professional fields. Moreover, the discipline-specific integration of SDGs in sports biochemistry provides a replicable model that can be adapted for other natural science courses in physical culture and sports education programmes. Future research prospects include the development and testing of a validated model of SDG competence for physical culture and sports specialists.

Key words: sustainable development, sustainable development goals, biochemistry of physical culture and sports, higher education, education for sustainable development, physical education teacher training, SDG competence, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У вересні 2015 року всі 193 держави-члени ООН ухвалили «Порядок денний сталого розвитку до 2030 року», що включає 17 Цілей сталого розвитку (ЦСР) та 169 конкретних завдань. Ці цілі охоплюють широкий спектр глобальних викликів – від подолання бідності та забезпечення продовольчої безпеки до захисту клімату, скорочення нерівності та побудови миролюбних суспільств. Серед них особливого значення для системи освіти набувають ЦСР 3 («Міцне здоров'я і благополуччя») та ЦСР 4 («Якісна освіта»), які прямо пов'язані з формуванням здорового способу життя, розвитком освіти для сталого розвитку та підготовкою компетентних фахівців.

Реалізація задекларованих цілей безпосередньо залежить від системи вищої освіти, оскільки саме університети готують майбутніх педагогів, тренерів, лікарів і управлінців, що формуватимуть суспільну поведінку та ціннісні установки широких верств населення. У цьому контексті особливої актуальності набуває питання інтеграції ЦСР у зміст фахових дисциплін закладів вищої освіти – не як додатковий модуль, а як органічна складова кожного навчального курсу. Дисципліна «Біохімія фізичної культури і спорту» у підготовці майбутніх учителів фізичної культури та тренерів є саме тим предметним полем, де біологічні закономірності перетинаються з соціальними завданнями охорони здоров'я, рівного доступу до фізичної активності та екологічної відповідальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика освіти для сталого розвитку (ESD) у вищій школі активно досліджується у міжнародному науковому дискурсі. Дослідники наголошують, що ефективна ESD має формувати у студентів ключові компетентності: системне мислення, прогностичний аналіз, ціннісні орієнтації та готовність до дій у складних соціально-екологічних ситуаціях. Аналіз досвіду університетів Австралії, Фінляндії, Швеції та Іспанії засвідчує, що інтеграція ЦСР у навчальні програми відбувається найефективніше тоді, коли вона пов'язана з конкретними дисциплінами та реальними проблемами галузі [5; 6].

У галузі фізичного виховання дослідження Baena-Morales, Jerez-Mayorga, Delgado-Floody & Martínez-Martínez (2021) засвідчили, що фізичне виховання як навчальна дисципліна пов'язане з 14 цілями та 52 конкретними завданнями Порядку денного 2030 [5]. Дослідники підкреслюють, що підготовка майбутніх учителів фізичної культури є стратегічно важливою точкою входу для масштабного впровадження ЦСР у шкільну практику [5; 6]. Žnidarec Čučković, Čosić & Dudley (2026) встановили,

що фізичне виховання має значний потенціал для досягнення ЦСР через інклюзивну педагогіку, виховання здорового способу життя та формування екологічної свідомості учнів [8].

Серед вітчизняних дослідників проблема підготовки фахівців фізичної культури і спорту до освітньої діяльності для сталого розвитку найбільш системно розроблена у працях Цигури Г. О. Зокрема, авторка аналізує зарубіжний досвід діяльності у спортивній галузі для СР та обґрунтовує необхідність запровадження спеціальних курсів у вітчизняних ЗВО [2]. У 2024 році Цигура Г. О. описала методичні аспекти викладання вибіркового курсу «Сталий розвиток у фізичній культурі і спорті», розробленого для студентів педагогічних спеціальностей, що є першим прикладом систематизованого підходу до ЦСР-орієнтованої освіти у галузі фізичної культури в Україні [3]. Спільно з Гаркушею С. В. авторка підготувала навчально-методичний посібник «Основи сталого розвитку», адресований студентам-фізкультурникам і викладачам відповідних дисциплін [4].

Паралельним і дуже показовим є досвід хімічних та біохімічних дисциплін. Wissinger (2025) демонструє, що 17 ЦСР надають хімії-педагогам широкі можливості для залучення студентів до соціально-наукових глобальних перспектив безпосередньо під час вивчення базового дисциплінарного матеріалу. Зокрема, теми біокаталізу й ферментів пов'язуються з ЦСР 3, органічні реакції та екологічний слід фармацевтичного виробництва – з ЦСР 12, аналіз забруднювачів ґрунтових вод – з ЦСР 6 [7]. Вітчизняні дослідники також порушують питання впровадження ЦСР у підготовку фахівців із фізичної культури, наголошуючи на важливості міждисциплінарного підходу [1].

Водночас у науковій літературі практично відсутні розробки, де систематично досліджувалася б специфіка інтеграції ЦСР саме в дисципліну «Біохімія фізичної культури і спорту». Існуючі роботи розглядають або фізичне виховання в цілому (педагогічні моделі, цінності, соціальна відповідальність), або хімічні дисципліни, не торкаючись специфіки спортивної біохімії як окремого предметного поля. Це зумовлює доцільність цілеспрямованого дослідження окресленої проблеми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати можливість та методичні підходи до інтеграції Цілей сталого розвитку ООН у навчальну дисципліну «Біохімія фізичної культури і спорту» в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури та тренерів у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дисципліна «Біохімія фізичної культури і спорту» посідає важливе місце у фаховій підготовці майбутніх

педагогів і тренерів. Її зміст охоплює вивчення хімічного складу організму людини, метаболізму основних класів біомолекул, біохімії м'язової діяльності, механізмів адаптації до фізичних навантажень, особливостей харчування та відновлення спортсменів. Прикладний характер дисципліни – її безпосередній зв'язок із практикою тренування, здоров'ям і відновленням – створює природне підґрунтя для інтеграції глобальних соціальних і екологічних питань у навчальний процес.

Аналіз змісту навчальної програми дозволив визначити ключові тематичні блоки, у яких інтеграція ЦСР є найбільш органічною. Тема «Біохімічні основи харчування спортсменів» природно корелює з ЦСР 2 «Ліквідація голоду» (раціональне харчування, продовольча безпека) та ЦСР 12 «Відповідальне споживання і виробництво»: обговорення харчових звичок спортсменів може включати аналіз екологічного сліду різних харчових продуктів, проблеми надмірного вживання протейнових добавок і харчових відходів у спортивній індустрії. Це перетворює звичайну лекцію з нутрієнтного обміну на соціально насичений діалог про відповідальне ставлення до ресурсів [7].

Тема «Адаптація організму до фізичних навантажень» безпосередньо пов'язана з ЦСР 3 «Міцне здоров'я і благополуччя». Знання про біохімічні механізми профілактики неінфекційних хвороб через фізичну активність – зниження ризику діабету 2 типу, серцево-судинних захворювань, ожиріння – озброює майбутнього вчителя чи тренера конкретними аргументами для роз'яснювальної роботи з учнями, батьками та суспільством. Тема «Втома та відновлення» перегукується з ЦСР 8 «Гідна праця і економічне зростання»: фізичне перевантаження спортсменів, синдром перетренованості, ігнорування сигналів організму задля результату – це не лише медичні, а й соціальні проблеми, що торкаються захисту трудових прав і гідних умов праці навіть у спорті [1; 5].

Розділ «Диференційна біохімія» – особливості обміну речовин залежно від статі, віку та рівня підготовленості – безпосередньо пов'язаний з ЦСР 5 «Гендерна рівність» та ЦСР 10 «Скорочення нерівності». Усвідомлення біохімічних відмінностей між чоловіками і жінками в контексті тренування не лише поглиблює фахову компетентність, а й сприяє формуванню у студентів відповідального, рівноправного підходу до роботи з різними категоріями спортсменів. Вивчення впливу екологічних факторів – забрудненого повітря, важких металів у воді, кліматичних умов – на метаболічні процеси в організмі спортсмена напряму торкається ЦСР 13 «Кліматичні дії» та формує у майбутніх фахівців розуміння нерозривного зв'язку між станом довкілля і фізичним здоров'ям людини [7; 8].

Для практичної реалізації ЦСР-орієнтованого підходу у викладанні дисципліни пропонується кілька методичних стратегій. Перша – включення ЦСР-контексту до традиційних навчальних завдань. Наприклад, задачі на розрахунок енергетичного балансу спортсмена можуть враховувати нерівний доступ до якісного харчування серед спортсменів із різних соціально-економічних груп, тим самим перетворюючи математичний розрахунок на соціально навантажений аналіз. Лабораторні роботи з визначення вмісту лактату у слинці можуть супроводжуватися обговоренням доступності таких тех-

нологій для спортивних шкіл у менш розвинутих регіонах [6].

Друга стратегія – проєктне навчання. Студентам пропонується розробити біохімічно обґрунтовану тренувальну програму для вразливих соціальних груп: людей з інвалідністю, внутрішньо переміщених осіб, спортсменів із обмеженим фінансуванням. Такий підхід інтегрує ЦСР 10 і ЦСР 16 у фаховий контекст, водночас формуючи у студентів навички критичного мислення та соціальну відповідальність. Цигура Г. О. наголошує, що саме проєктно-орієнтовані форми роботи дозволяють студентам-фізкультурникам відчутти практичне значення ЦСР для майбутньої професійної діяльності [3]. Третя стратегія – критичний аналіз наукових джерел про вплив екологічних чинників на спортивну результативність, що формує розуміння взаємозв'язку між станом довкілля і здоров'ям людини. Четверта стратегія – кейс-метод: аналіз реальних випадків, де біохімічні рішення мали соціальні або екологічні наслідки (допінг як порушення принципів чесності та рівних можливостей – ЦСР 16; використання незаконних харчових добавок – ЦСР 12) [6; 7].

Особливої уваги заслуговує підхід «зворотного проєктування» навчальних результатів, апробований у практиці провідних університетів Австралії та Скандинавії. За цим підходом викладач спочатку визначає, які ЦСР і конкретні цільові показники є пріоритетними для галузі фізичної культури, а потім конструює відповідний зміст і методи навчання, що дозволяє органічно вбудувати ЦСР у логіку дисципліни, уникаючи формального «нашарування» [6]. Цей підхід є особливо перспективним для освітнього середовища українських ЗВО, де потенціал інтеграції ЦСР у фахові дисципліни ще не реалізовано повною мірою [1; 3].

Важливим аспектом ЦСР-орієнтованої підготовки є формування конкретних компетентностей, які відрізняються від традиційних фахових знань. Дослідники виокремлюють кілька ключових компетентностей для сталого розвитку: системне мислення (здатність розуміти взаємозв'язки між різними системами – біологічними, соціальними, економічними); нормативне мислення (здатність аналізувати норми та цінності, що лежать в основі рішень); стратегічне мислення (здатність колективно планувати і реалізовувати інноваційні дії); та інтегроване вирішення проблем [6]. Для студентів педагогічних спеціальностей особливо важливою є трансдисциплінарна компетентність – вміння синтезувати знання з біохімії, педагогіки, соціології та екології для вирішення комплексних проблем здоров'я і фізичної активності. Саме така інтегративна компетентність, сформована у процесі ЦСР-орієнтованого викладання біохімії спорту, відрізнятиме випускника від фахівця, підготовленого за традиційною моделлю [5; 8].

Впровадження ЦСР-орієнтованого підходу у вітчизняних ЗВО пов'язане з низкою практичних викликів. По-перше, значна частина викладачів дисциплін природничо-наукового блоку не має спеціальної підготовки у сфері освіти для сталого розвитку, що потребує розробки відповідних програм підвищення кваліфікації. По-друге, існуючі навчальні плани і робочі програми дисциплін рідко передбачають ЦСР-орієнтовані результати навчання, а їх доопрацювання вимагає інституційної підтримки та вольових рішень на рівні керівництва ЗВО. По-третє,

в умовах воєнного стану університети зосереджені на забезпеченні базового навчального процесу, що відсуває питання модернізації змісту освіти на другий план. Водночас саме кризові умови підкреслюють актуальність ЦСР: питання охорони здоров'я, рівного доступу до фізичної активності, підтримки вразливих соціальних груп засобами фізичної культури набувають особливої гостроти в умовах воєнного протистояння [1; 2].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений теоретичний аналіз дозволяє стверджувати, що дисципліна «Біохімія фізичної культури і спорту» має значний потенціал для змістовної інтеграції Цілей сталого розвитку ООН у підготовку майбутніх учителів фізичної культури та тренерів. Встановлено, що не менше шести тематичних блоків дисципліни мають природні точки перетину з конкретними ЦСР: харчування (ЦСР 2, 12), адаптація до навантажень (ЦСР 3), втоми і відновлення (ЦСР 8), диференційна біохімія (ЦСР 5, 10), екологічні чинники (ЦСР 13).

Інтеграція ЦСР у навчальний процес не потребує кардинального перегляду навчальної програми – вона передбачає збагачення існуючих тем ЦСР-контекстом, розробку прикладних завдань і проєктів, що моделюють реальні соціальні та екологічні виклики. Вітчизняний досвід, представлений, зокрема, курсом «Сталий розвиток у фізичній культурі і спорті» (Цигура Г. О.), та міжнародні моделі (Baena-Morales et al., Fröberg & Lundvall, Žnidarec Čučković et al.) засвідчують: ЦСР-орієнтоване викладання формує у студентів не лише фахову компетентність, а й громадянську відповідальність, системне мислення та усвідомлення власної ролі у формуванні здорового, справедливого та сталого суспільства [3; 5; 6; 8].

Перспективою подальших досліджень є: розробка та апробація верифікованої моделі ЦСР-компетентності для фахівців з фізичної культури та тренерської діяльності; проведення експериментального дослідження ефективності ЦСР-орієнтованих методичних підходів у реальному навчальному процесі; порівняльний аналіз досвіду інтеграції ЦСР у споріднені дисципліни у вітчизняних і зарубіжних ЗВО. Отримані результати можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм підготовки вчителів фізичної культури, розробки методичних рекомендацій для викладачів та формування стратегії ЦСР-орієнтованої освіти у галузі фізичної культури і спорту України.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Маркова О. В. Впровадження цілей сталого розвитку в процесі навчання майбутніх вчителів фізичної культури на прикладі освітнього компоненту «Біомеханіка». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 15. 2025. Вип. 3K(188). С. 190–195. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/2438>
2. Цигура Г. О. Діяльність у спортивній галузі для сталого розвитку суспільства: закордонний досвід. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2022. Вип. 1. С. 112–119. DOI: 10.32652/tmfvs.2022.1.112-119
3. Цигура Г. О. Методичні аспекти викладання вибіркового курсу «Сталий розвиток у фізичній культурі і спорті». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 92. С. 214–219. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10210>
4. Цигура Г. О., Гаркуша С. В. Основи сталого розвитку : навч.-метод. посіб. Чернівці : Десна Поліграф, 2024.

336 с. URL: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10214>

5. Baena-Morales S., Jerez-Mayorga D., Delgado-Floody P., Martínez-Martínez J. Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18(4). P. 2129. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7926542/>

6. Fröberg A., Lundvall S. Integrating Sustainable Development Within Physical Education Teacher Education Courses: A Professional Learning Project. *Australian Journal of Environmental Education*. 2025. P. 1–20. DOI: 10.1017/ae.2025.10093

7. Wissinger J. Sustainability Frameworks II – UN Sustainable Development Goals. In: Middlecamp C. H., Kirchhoff M. M., Mahaffy P., Kümmerer K. (eds.) *Chemistry Education for a Sustainable Future. RSC Green Chemistry*. 2025. Vol. 13. Ch. 7. P. 184–214. URL: <https://books.rsc.org/books/oa-edited-volume/2376/chapter/8754583>

8. Žnidarec Čučković A., Čosić B., Dudley D. The role of physical education in achieving the sustainable development goals. *Frontiers in Sports and Active Living*. 2026. Vol. 8. DOI: 10.3389/fspor.2026.1736485

REFERENCES

1. Markova, O. V. (2025). Vprovadzhenia tsilei staloho rozvytku v protsesi navchannia maibutnikh vychyteliv fizychnoi kultury na prykladi osvithnoho komponenta «Biomekhanika» [Integration of Sustainable Development Goals in training future physical culture teachers using the «Biomechanics» educational component]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova*. Seriiia 15. 3K(188). S. 190–195. URL: <https://spppc.com.ua/index.php/journal/article/view/2438> [in Ukrainian]
2. Tsyhura, H. O. (2022). Diialnist u sportyvni haluzi dla staloho rozvytku suspilstva: zakordonnii dosvid [Sports sector activities for sustainable development of society: international experience]. *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu*. №1. S. 112–119. DOI: <https://doi.org/10.32652/tmfvs.2022.1.112-119> [in Ukrainian]
3. Tsyhura, H. O. (2024). Metodychni aspekty vykladannia vybirkovoho kursu «Stalyi rozvytok u fizychnii kulturi i sporti» [Methodological aspects of teaching the elective course «Sustainable Development in Physical Culture and Sports»]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyschii i zahalnoosvitnii shkolakh*. №92. S. 214–219. DOI: <http://erpub.chnpu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/10210> [in Ukrainian]
4. Tsyhura, H. O., & Harkusha, S. V. (2024). Osnovy staloho rozvytku [Fundamentals of sustainable development]: navch.-metod. posib. Chernihiv: Desna Polihraf. [in Ukrainian]
5. Baena-Morales, S., Jerez-Mayorga, D., Delgado-Floody, P., & Martínez-Martínez, J. (2021). Sustainable Development Goals and Physical Education. A Proposal for Practice-Based Models. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(4). 2129. URL: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7926542/> [in English]
6. Fröberg, A., & Lundvall, S. (2025). Integrating Sustainable Development Within Physical Education Teacher Education Courses: A Professional Learning Project. *Australian Journal of Environmental Education*. S. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1017/ae.2025.10093> [in English]
7. Wissinger, J. (2025). Sustainability Frameworks II – UN Sustainable Development Goals. In C. H. Middlecamp, M. M. Kirchhoff, P. Mahaffy, & K. Kümmerer (Eds.), *Chemistry Education for a Sustainable Future* Vol. 13. Ch. 7. Pp. 184–214. RSC Green Chemistry. URL: <https://books.rsc.org/books/oa-edited-volume/2376/chapter/8754583> [in English]
8. Žnidarec Čučković, A., Čosić, B., & Dudley, D. (2026). The role of physical education in achieving the sustainable development goals. *Frontiers in Sports and Active Living*. 8. DOI: <https://doi.org/10.3389/fspor.2026.1736485> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

МАРКОВА Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-

біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: освіта для сталого розвитку у вищій школі; інтеграція цілей сталого розвитку ООН у змістово-методичне забезпечення дисциплін природничого циклу (біохімія, біомеханіка) в процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури і спорту; трансформація методики викладання природничо-наукових дисциплін в умовах компетентної парадигми вищої педагогічної освіти.

ДИЧКО Владислав – доктор біологічних наук, професор, професор кафедри фізичної терапії, фізичного виховання, спорту та біології, факультет природничо-математичної освіти та фізичної культури, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Наукові інтереси: медико-біологічні основи спортивної діяльності; медичний та терапевтичний супровід спортивної підготовки; інтеграція цілей сталого розвитку ООН у змістово-методичне забезпечення медико-біологічних дисциплін у закладах вищої освіти фізкультурного профілю.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

MARKOVA Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Culture and

Biomedical Disciplines, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: education for sustainable development in higher education; integration of the UN Sustainable Development Goals into the content and methodology of natural science disciplines (biochemistry, biomechanics) in the professional training of future physical education and sports teachers; transformation of natural science teaching methodology within the competence-based paradigm of higher pedagogical education.

DYCHKO Vladyslav – Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Physical Therapy, Physical Education, Sports and Biology, Faculty of Natural Science, Mathematics Education and Physical Culture, SHEI «Donbas State Pedagogical University».

Scientific interests: biomedical foundations of sports activity; medical and therapeutic support of athletic training; integration of the UN Sustainable Development Goals into the content and methodology of biomedical disciplines in higher physical education institutions.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 21.03.2026 р.

УДК 376.3:371.3:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-459-463

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

НАГОРНА Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8045-1260>
e-mail: o.v.nahorna@cuspu.edu.ua

ДОРОШЕНКО Олена –

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної освіти
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7658-7728>
e-mail: Olena-doroshenko@ukr.net

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування доцільності впровадження сучасних інноваційних технологій як фундаментальної умови для створення максимально сприятливого, адаптивного та безбар'єрного освітнього середовища. В умовах сучасної інклюзії інновації виступають не лише допоміжним інструментом, а стратегічним ресурсом, що дозволяє нівелювати фізичні, когнітивні та комунікативні бар'єри, з якими стикаються діти з особливими освітніми потребами. Усвідомлення унікальності кожної дитини та створення безбар'єрного середовища, де технології виступають не як самоціль, а як засіб компенсації та розвитку. Проаналізовано передовий досвід та огляд освітніх практик, що стосуються специфіки розроблення та викладання навчальних матеріалів для дітей з ООП. Особлива увага приділена методичній гнучкості, а саме як диференційовані підходи у поєднанні з асистивними технологіями дозволяють адаптувати складний контент під індивідуальні можливості учня, забезпечуючи при цьому високу якість засвоєння знань. Диференційований підхід стає не просто формальним поділом завдань за складністю, а стратегією створення індивідуальної освітньої траєкторії. Це забезпечує поєднання технічних можливостей та педагогічної майстерності, спрямовану на досягнення державних стандартів освіти через призму інклюзивної гуманістики. Такий підхід дає змогу трансформувати абстрактні поняття у доступні для сприйняття форми, враховуючи індивідуальні психофізичні можливості та сенсорні особливості кожного учня. Це мінімізує когнітивні бар'єри та запобігає освітній деривації, забезпечуючи при цьому високу якість засвоєння знань та формування цілісної картини світу. Обґрунтовано нагальну необхідність формування інноваційної компетентності, яка включає не лише технічне володіння новітніми засобами, а й готовність до безперервного професійного саморозвитку. Узагальнено та систематизовано класифікацію інновацій, де чітко виокремлюються різні аспекти впровадження нових підходів: від технологічних до організаційно-методичних. Такий системний підхід дозволяє трансформувати освітній простір у простір рівних можливостей.

Ключові слова: інноваційні технології, нові підходи, діти з ООП, безбар'єрне освітнє середовище.

NAHORNIA Olena –

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/0000-0002-8045-1260>
e-mail: o.v.nahorna@cuspu.edu.ua

DOROSHENKO Olena –

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Special Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7658-7728>
e-mail: Olena-doroshenko@ukr.net

METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF IMPLEMENTING MODERN INNOVATIVE TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The modern paradigm of inclusion involves the development of a barrier-free space that ensures the equal participation of each individual in the life of the community. The foundation of this culture is the principle of unconditional acceptance and deep respect for the boundaries of identity. It is a responsible attitude to individual differences – from physical condition to worldviews – that transforms simple coexistence into conscious social inclusion.

Inclusion today is not just about convenient infrastructure, but above all, a space where every person feels valued. At the heart of an inclusive society is a culture of respect and the ability to protect the boundaries of personal identity. When we take responsibility for preserving these boundaries, differences in origin or health cease to be obstacles, becoming instead the basis for true equality.

The effectiveness of implementing an inclusive culture within any institution directly depends on the level of professional training of its staff. The key factor for success here is not only theoretical awareness, but also the practical readiness of specialists to integrate innovative inclusive technologies into their daily professional activities. Such readiness is not a static characteristic – it is based on the dynamic development of a set of professional competencies that allow a specialist to flexibly respond to the needs of an inclusive environment.

In view of this, a clear conceptualization of the content of professional readiness is a critically important scientific and practical task. It is necessary not only to declare the importance of inclusion, but also to determine in detail the components of the competencies that form this readiness: from ethical guidelines to possession of specific tools. In addition to the content, special attention is paid to the issue of developing an objective methodology for assessing this readiness. After all, only having reliable tools for assessing the level of competence of specialists can we predict the effectiveness of the formation of an inclusive space and develop effective strategies for professional development.

Key words: innovative technologies, new approaches, children with special needs, barrier-free educational environment.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна парадигма інклюзії передбачає розбудову безбар'єрного простору, що забезпечує рівноправну участь кожного індивіда в житті громади. Фундаментом цієї культури є принцип безумовного прийняття та глибока повага до кордонів ідентичності. Саме відповідальне ставлення до індивідуальних відмінностей – від фізичного стану до світоглядних орієнтирів – трансформує просте співіснування у свідоме суспільне включення.

Інклюзія сьогодні – це не лише зручна інфраструктура, а насамперед простір, де кожна людина відчуває себе цінною. В основі інклюзивного суспільства лежить культура поваги та вміння берегти межі особистої ідентичності. Коли ми беремо на себе відповідальність за збереження цих кордонів, відмінності в походженні чи здоров'ї перестають бути перешкодами, стаючи натомість основою для справжньої рівності.

Ефективність впровадження інклюзивної культури в межах будь-якої інституції безпосередньо залежить від рівня фахової підготовки її персоналу. Ключовим чинником успіху тут виступає не лише теоретична обізнаність, а й практична готовність спеціалістів інтегрувати інноваційні інклюзивні технології у свою щоденну професійну діяльність. Така готовність не є статичною характеристикою – вона базується на динамічному розвитку комплексу професійних компетенцій, що дозволяють фахівцеві гнучко реагувати на потреби інклюзивного середовища.

З огляду на це, критично важливим науковим та практичним завданням постає чітка концептуалізація змісту професійної готовності. Необхідно не просто

задекларувати важливість інклюзії, а детально визначити складники компетенцій, що формують цю готовність: від етичних настанов до володіння специфічним інструментарієм. Окрім змістового наповнення, особливої уваги набуває питання розробки об'єктивної методології оцінювання цієї готовності. Адже лише маючи надійні інструменти оцінювання рівня компетентності фахівців, ми можемо прогнозувати результативність формування інклюзивного простору та розробляти ефективні стратегії професійного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомим підґрунтям для цього став доробок науковців, чий дослідження дозволяють адаптувати світові стандарти інклюзії до специфіки національного освітнього контексту Л. Будяк, Е. Данілавічюте, Т. Дегтяренко, В. Кобильченко, Л. Коваль, Н. Компанець, З. Ленів, С. Литовченко, І. Луценко, І. Малишевська, Ю. Найда, І. Родименко, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Федоренко та ін.

Мета статті – теоретичне обґрунтування та практичне визначення шляхів використання новітніх методів і засобів навчання для підвищення якості освіти та соціалізації дітей з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес фахової підготовки спеціалістів, орієнтованих на роботу в умовах інклюзивного освітнього простору, має базуватися на фундаментальному принципі цілісності. Це означає, що освітня траєкторія майбутнього фахівця повинна охоплювати всі без винятку структурні складники інклюзії – від етико-ціннісних орієнтирів до володіння специфічним інструментарієм асистивних технологій. Такий комплексний підхід дозволяє сформувати фахівця,

здатного не просто адаптуватися до інклюзивного середовища, а й активно його творити.

У цьому контексті особистісний та професійний портрет сучасного освітянина розглядається як динамічна система, що інтегрує в собі розгалужену сукупність детермінант. Ці детермінанти включають не лише глибокі теоретичні знання, а й психологічну стійкість, емпатійність, гнучкість мислення та готовність до постійного самовдосконалення. Саме поєднання цих внутрішніх якостей із високим рівнем професійної майстерності створює необхідний синергетичний ефект.

Відтак, лише через таку багатогранну підготовку досягається головна мета: здатність фахівця до безперешкодної та ефективної імплементації інклюзивних стратегій. Це трансформує теоретичні моделі інклюзії в реальну практичну площину життєдіяльності закладу освіти, перетворюючи інклюзивні цінності на щоденний стандарт взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу».

У контексті професійної підготовки фахівців особливого, пріоритетного статусу набуває процес опанування специфічного технологічного інструментарію, що є практичним механізмом реалізації інклюзивних цінностей. Цей інструментарій не обмежується окремими методиками, а являє собою складну, багаторівневу систему, яка інтегрує в собі два ключові вектори.

По-перше, це створення належних організаційно-педагогічних умов, що передбачають адаптацію освітнього простору, гнучкість навчальних планів та архітектурну й інформаційну доступність [1].

По-друге, це розбудова дієвої системи психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечує індивідуалізовану підтримку кожного здобувача освіти, враховуючи його унікальні когнітивні та емоційні потреби.

Саме цей комплексний підхід формує практичний базис інклюзивного процесу, дозволяючи перейти від загальних концепцій до конкретних кроків. Важливо зазначити, що на сучасному етапі розвитку педагогічної думки цей інструментарій акумульовано у формі розгалуженої системи варіативних методик, прикладних прийомів та корекційних технік.

Сучасний етап еволюції інклюзивної освіти маркується якісним переходом від стадії первинного накопичення емпіричних даних до етапу їхньої глибокої наукової систематизації. Відповідно до концептуальних підходів Л. Наконечної, ключовим вектором розвитку сьогодні стає фундаментальне обґрунтування технологічних складників освітнього процесу. Це передбачає трансформацію розрізнених методик у цілісну, науково верифіковану систему, що дозволяє перетворити інклюзію з ідеологічного концепту на дієвий педагогічний механізм [2].

Особливого значення у цьому контексті набувають напрацювання О. Таранченко, чий внесок став визначальним для структурування технологічного базису інклюзії. Дослідниця не просто виокремила ключові стратегії технологізації, а здійснила їхню системну класифікацію, що дозволило впорядкувати інструментарій психолого-педагогічного супроводу [3].

Запропонована нею структура виступає не лише теоретичною моделлю, а й чітким логічним алгоритмом для формування професійної готовності

кадрів. Впровадження цієї системи у практику підготовки фахівців дозволяє закладам інклюзивного спрямування діяти не інтуїтивно, а на засадах перевірених стратегій.

До структури технологічного інструментарію інклюзії, перш за все, належать **технології педагогічного менеджменту**, які виступають стратегічною основою для ефективного функціонування інклюзивного простору [4]. Їхня роль полягає не лише у формальній організації навчання, а у створенні цілісної системи управління, що охоплює кілька критично важливих рівнів:

Нормативно-регулятивний аспект: застосування інструментарію для забезпечення гнучкого та ефективного регулювання процесів інклюзивної освіти й навчання. Це передбачає розробку та впровадження таких управлінських рішень, що дозволяють оперативно адаптувати освітній процес до потреб кожного учня.

Управління людським капіталом: координація діяльності всіх суб'єктів, залучених до реалізації інклюзивної моделі. Йдеться про налагодження продуктивної комунікації між педагогами, асистентами, адміністрацією закладу та батьками, що є запорукою цілісності освітнього впливу.

Міжінституційна взаємодія: технологізація процесів співпраці між різнопрофільними установами (освітніми, медичними, соціальними центрами). Такий менеджмент дозволяє забезпечити комплексний характер послуг для дітей з особливими освітніми потребами та надати всебічну підтримку їхнім родинам через інтеграцію ресурсів різних відомств.

Соціальна трансформація: формування та підтримка розгалуженої соціальної мережі, що сприяє глибинним змінам у суспільстві. Технології менеджменту в цьому контексті спрямовані на те, щоб освітня інклюзія не обмежувалася стінами класу, а поступово трансформувалася у повну соціальну інклюзію, створюючи середовище, де кожен індивід є прийнятим і захищеним.

Окрему та надзвичайно важливу категорію становлять **технології співпраці**, які виступають комунікативним каркасом інклюзивної моделі. Цей інструментарій спрямований на побудову складної, багаторівневої системи взаємодії, що об'єднує зусилля всіх ключових стейкхолдерів освітнього процесу.

Сутність цих технологій полягає у створенні багатоваріативного простору для діалогу та координації дій між різними інституціями та групами впливу, зокрема:

Інституційна вертикаль та горизонталь: налагодження чіткого зв'язку між інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ) та закладами освіти, що дозволяє забезпечити безперервність супроводу дитини від моменту оцінки її потреб до щоденної реалізації освітньої програми.

Професійно-командна взаємодія: розробка протоколів співпраці між педагогами, асистентами вчителів та вузькопрофільними фахівцями (психологами, логопедами, реабілітологами). Це мінімізує ризики дублювання функцій та сприяє виробленню єдиної стратегії підтримки.

Партнерство з родиною та громадою: інтеграція батьків як рівноправних учасників процесу, а також активне залучення громадських та батьківських організацій. Технології співпраці дозволяють зробити

цей процес конструктивним, перетворюючи родину з об'єкта впливу на активного суб'єкта інклюзивної трансформації.

Важливою складовою технологічного базису інклюзії є **технології сервісної підтримки**, які розглядаються як спеціалізований інструментарій для надання широкого спектра послуг, спрямованих на адресне задоволення особливих освітніх потреб кожної дитини. Головна місія цього сектору – перетворення теоретичного права на освіту в реальну можливість через систему якісного та безперервного сервісу.

У межах цього напрямку технологізація орієнтована на реалізацію трьох засадничих принципів:

Дієвість та результативність: кожен вид підтримки (від надання асистивних засобів до залучення вузьких спеціалістів) має бути спрямований на досягнення конкретних навчальних та соціальних цілей дитини.

Принцип наступності: технології сервісу забезпечують логічну послідовність надання допомоги на всіх етапах розвитку дитини. Це виключає ситуації «розриву» підтримки при переході з одного освітнього ступеня на інший або при зміні закладу, створюючи єдиний супроводжувальний маршрут.

Екстериторіальність та універсальність: особливої ваги набуває інструментарій, що гарантує доступ до необхідних послуг незалежно від місця проживання дитини чи територіального розташування закладу освіти. Це передбачає подолання географічних та інфраструктурних бар'єрів через цифровізацію сервісів, мобільні інклюзивні служби та мережеву взаємодію.

Окрему нішу в системі інклюзії займають **технології «тьюторської» підтримки**, що являють собою спеціалізований інструментарій для персоналізованого супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Головна мета цих технологій полягає у створенні «містка» між індивідуальними можливостями учня та вимогами освітнього середовища, забезпечуючи гармонійне поєднання двох ключових векторів розвитку:

Академічний супровід: використання прийомів і методів, що допомагають дитині ефективно опановувати навчальну програму. Це передбачає адаптацію та модифікацію навчальних завдань, роз'яснення складного матеріалу доступними способами та підтримку пізнавальної активності учня, що дозволяє йому досягати максимально можливих результатів у навчанні.

Соціалізація та інтеграція: технології тьюторства спрямовані на розвиток навичок комунікації, саморегуляції та взаємодії з однолітками. Супровід у цьому контексті допомагає дитині почуватися впевнено в колективі, вибудовувати соціальні зв'язки та ставати повноправним учасником шкільної спільноти.

Важливою особливістю цих технологій є їхній трансдисциплінарний характер. Тьюторська підтримка не є обов'язком лише однієї особи; вона входить до кола професійної компетентності цілої команди суб'єктів: від педагогів і вчителів до асистентів вчителя та соціальних працівників. Особливу роль у цій моделі відіграють батьки, чия залученість забезпечує єдність підходів до підтримки дитини в школі та вдома.

Завершальним, проте фундаментальним компонентом цієї системи є **технології викладання**, що

являють собою синтез методичного та дидактичного інструментарію. Їхня головна функція полягає у безпосередньому забезпеченні якості освітнього процесу через досягнення максимально можливих результатів – як у суто академічній площині, так і у сфері соціального розвитку дитини.

Ця група технологій орієнтована на комплексну самореалізацію особистості та базується на таких засадах:

Дидактична адаптивність: використання методів навчання, що дозволяють гнучко варіювати зміст, темп та способи подачі матеріалу. Це гарантує, що навчально-виховний процес не є стандартизованим шаблоном, а динамічно підлаштовується під увесь асортимент індивідуальних потреб здобувача освіти.

Орієнтація на потенціал: викладання в інклюзивному контексті зміщує фокус із дефіцитів дитини на її можливості. Практичний інструментарій спрямований на розвиток сильних сторін учня, що створює умови для його особистісного зростання та відчуття успіху.

Синергія навчання та виховання: технологізація викладання охоплює не лише інтелектуальний розвиток, а й формування ціннісних орієнтирів, навичок критичного мислення та соціальної відповідальності.

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. Завдяки впровадженню цих технологій організація освітньої діяльності перетворюється на керований, науково обґрунтований процес, де кожен дидактичний прийом працює на створення умов для повної самореалізації дитини з особливими освітніми потребами. У сучасному дискурсі інноваційні технології в інклюзивній сфері розглядаються не просто як допоміжні інструменти, а як складна багатокomпонентна система. Вона базується на синергії високотехнологічного технічного забезпечення (hardware) та гнучких адаптивних дидактичних стратегій (software), що в сукупності створює оптимальні умови для реалізації інклюзивного навчання. Така інтеграція дозволяє не лише компенсувати певні функціональні обмеження, а й максимально розкрити інтелектуальний та творчий потенціал кожного здобувача освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Софій Н.З. Підготовка педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. Вип. 11. С. 170–175.
2. Наконечна Л. Еволюційні стратегії освіти дітей з ООП: Досвід Канади. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. 1(13). С. 189–192.
3. Таранченко О.М. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів з порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2013. № 1. С. 23–27.
4. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Київ: А.С.К., 2011. 308 с.
5. Гончаренко С. Методологія. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

REFERENCES

1. Sofii, N. Z. (2016). Pidhotovka pedahohiv do roboty v inkluzyivnomu osvithomu sere dovys hchi [Preparing teachers to work in an inclusive educational environment]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. Vyp. 11. S. 170–175. [in Ukrainian]
2. Nakonechna, L. (2021). Evoliutsiini stratehii osvity ditei z OOP: Dosvid Kanady [Evolutionary strategies for educating

children with SEN: The Canadian experience]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 1(13). S. 189–192. [in Ukrainian]

3. Taranchenko, O. M. (2013). Suchasni pidkhody zadovolennia navchalnykh potreb uchniv z porushenniamy psykhofizychnoho rozvytku v spetsialnykh ta inkluzyivnykh zakladakh osvity [Modern approaches to meeting the educational needs of students with psychophysical development disorders in special and inclusive educational institutions]. *Defektolohiia. Osoblyva dytyna: navchannia ta vykhovannia*. № 1. S. 23–27. [in Ukrainian]

4. Kolupaeva, A. (2011). *Osnovy inkluzyvnoi osvity: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Fundamentals of inclusive education: teaching and methodological manual]. Kyiv: A.S.K.». 308 s. [in Ukrainian]

5. Honcharenko, S. (2008). *Metodolohiia* [Methodology]. Kyiv: Yurinkom Inter. 1040 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

НАГОРНА Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти Центрально-українського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інноваційні технології та нові підходи для дітей з ООП для створення безбар'єрного середовища.

ДОРОШЕНКО Олена – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти Центрально-українського державного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: практичні засади впровадження сучасних інноваційних технологій в освітній простір для осіб з особливими освітніми потребами.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

NAGORNA Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Special Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: innovative technologies and new approaches for children with special needs to create a barrier-free environment.

DOROSHENKO Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer at the Department of Special Education of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: practical principles of implementing modern innovative technologies in the educational space for people with special educational needs.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 21.03.2026 р.

УДК 378.37.091.3:37.013.42

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-463-469

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

МОРОЗ Марія –

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки

Карпатського національного університету імені Василя Стефаника

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8500-3451>

e-mail: mariia.moroz@cnu.edu.ua

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

У статті здійснено комплексне дослідження педагогічного потенціалу інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів. Актуальність теми зумовлена модернізацією системи вищої освіти України, упровадженням компетентнісного підходу та необхідністю підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних до ефективного професійної діяльності в умовах цифровізації й глобалізації освітнього простору. Розкрито сутність понять «інтерактивні технології», «інтерактивне навчання» та «професійна компетентність», визначено їхню взаємозалежність у системі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. Проаналізовано наукові підходи до трактування інтерактивних технологій як інноваційного інструменту активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і творчого потенціалу здобувачів освіти.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз педагогічного потенціалу інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів, а також визначення ефективних шляхів їх упровадження в освітній процес закладів вищої освіти. У дослідженні використано методи аналізу, синтезу, узагальнення та систематизації наукових джерел, а також вивчення педагогічного досвіду. Встановлено, що інтерактивні технології сприяють формуванню мовно-комунікативної, методичної, дослідницької, соціальної та цифрової компетентностей, розвитку «м'яких навичок», професійного мислення та здатності до самоосвіти й самореалізації.

Охарактеризовано практичний досвід упровадження інтерактивних технологій у процес професійної підготовки здобувачів освіти Карпатського національного університету імені Василя Стефаника. Доведено ефективність використання дискусій, дебатов, кейс-методу, ролевих ігор, проєктної діяльності, мікророзкладання, інтерактивних цифрових сервісів та інструментів штучного інтелекту. Обґрунтовано, що їх системне застосування забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю та сприяє підготовці висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичних моделей інтеграції інтерактивних і цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх філологів.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивне навчання, педагогічний потенціал, професійна компетентність, сучасні освітні технології, майбутні педагоги, освітній процес, заклад вищої освіти, здобувачі вищої освіти, інноваційні підходи.

PASKA Taras –

Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy),
Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and
Educational Management of
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4579-388X>
e-mail: taras.paska@cnu.edu.ua

MOROZ Maria –

student of the second (Master's) level of higher education, specialty A1
Educational Sciences of
Vasyl Stefanyk Carpathian National University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8500-3451>
e-mail: mariia.moroz@cnu.edu.ua

THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG FUTURE LANGUAGE AND LITERATURE STUDENTS

This article presents a comprehensive study of the pedagogical potential of interactive technologies in the development of professional competencies among future philologists. The relevance of the topic stems from the modernization of Ukraine's higher education system, the implementation of a competency-based approach, and the need to train competitive specialists capable of effective professional activity in the context of the digitalization and globalization of the educational landscape. The essence of the concepts of «interactive technologies», «interactive learning», and «professional competence» is revealed, and their interdependence in the system of professional training of future philology teachers is determined. Scientific approaches to interpreting interactive technologies as an innovative tool for stimulating cognitive activity, developing critical thinking, communication skills, and the creative potential of students are analyzed.

The purpose of this article is to provide a theoretical justification and practical analysis of the pedagogical potential of interactive technologies in the development of professional competencies among future philologists, as well as to identify effective ways to integrate them into the educational process at institutions of higher education. The study employs methods of analysis, synthesis, generalization, and systematization of scientific sources, as well as the examination of pedagogical experience. It has been established that interactive technologies contribute to the development of linguistic-communicative, methodological, research, social, and digital competencies, as well as the development of «soft skills», professional thinking, and the ability for self-education and self-realization.

This paper describes the practical experience of implementing interactive technologies in the professional training of students at Vasyl Stefanyk Carpathian National University. The effectiveness of using discussions, debates, the case method, role-playing games, project-based activities, micro-teaching, interactive digital services, and artificial intelligence tools is demonstrated. It is argued that their systematic application ensures the integration of theoretical knowledge with practical activities and contributes to the training of highly qualified and competitive specialists. Prospects for further research are related to the development of methodological models for integrating interactive and digital technologies into the professional training of future philologists.

Key words: *interactive technologies, interactive learning, pedagogical potential, professional competence, modern educational technologies, future teachers, educational process, higher education institution, higher education students, innovative approaches.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток системи вищої освіти в Україні характеризується змінами, зумовленими впровадженням компетентнісного підходу, орієнтованого на формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах динамічного суспільства. У цьому контексті особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх філологів, діяльність яких пов'язана з формуванням ставлення до слова високого рівня, мовно-комунікативної компетентності, аналітичного та критичного мислення, здатності до творчого осмислення художніх текстів, а також умінь ефективно організовувати освітній процес і педагогічну взаємодію зі здобувачами освіти різного віку.

Сучасна підготовка майбутніх вчителів української мови й літератури потребує вдосконалення підходів, зокрема через впровадження інноваційних освітніх технологій, що забезпечують активну участь студентів в освітньому процесі. Традиційні методи навчання не завжди сприяють повноцінному розвитку професійних компетентностей, таких як критичне мислення, комунікативна мобільність, творчість та педагогічна взаємодія. У цьому контексті особливе значення набувають інтерактивні технології, які активізують пізнавальну діяльність, сприяють розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів та формуванню практичних умінь, необхідних для

майбутньої професійної діяльності. Попри наявність численних наукових праць, присвячених інтерактивному навчанню, проблема визначення педагогічного потенціалу таких технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів досі потребує ґрунтовного дослідження. Це зумовлює необхідність як теоретичного осмислення, так і практичного обґрунтування їх застосування в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема використання інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях. Теоретико-методологічні засади інтерактивного навчання висвітлено у працях Н. Волкової, С. Іванішеної, І. Зайченка, І. Мельничук, С. Наход, К. Ніколенко, О. Пометун, Л. Павлової, І. Підласого, Л. Пироженко, С. Сисоевої, М. Скрипник та ін. Вагомий внесок у дослідження питань формування професійної компетентності зробили В. Гринько, В. Контимирова та О. Попова, які розкрили її сутність, структуру та значення у професійному становленні майбутніх фахівців. Окремі аспекти впровадження інтерактивних технологій у професійну освіту висвітлено у наукових працях О. Добростан, Ю. Корнейка, К. Ніколенко, К. Гнатик, Т. Тор та К. Фодор. Їхні дослідження підтверджують ефективність інтерактивних методів як засобу активізації пізнавальної

діяльності здобувачів освіти, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь і професійної мобільності.

Водночас значний внесок у дослідження означеної проблематики зробили вчені-філологи, зокрема Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, О. Караман, Л. Кратасюк, Т. Окуневич, М. Пентиліук, О. Садівнікова, Т. Симоненко та ін., у працях яких інтерактивні методи навчання розглядаються як ефективний інструмент формування мовленнєвої компетентності, розвитку комунікативних умінь і вдосконалення культури мовлення майбутніх філологів. Незважаючи на значну кількість наукових розвідок, проблема реалізації педагогічного потенціалу інтерактивних технологій у системі формування професійних компетентностей майбутніх філологів у закладах вищої освіти залишається недостатньо висвітленою.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування та практичний аналіз педагогічного потенціалу інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів, а також визначення ефективних шляхів їх впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасних умовах модернізації вищої освіти особливої актуальності набуває проблема формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема майбутніх філологів, здатних ефективно функціонувати в умовах динамічного розвитку суспільства, глобалізації та цифровізації освітнього простору. Одним із ключових напрямів удосконалення освітнього процесу у закладах вищої освіти є впровадження інноваційних педагогічних підходів і технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхньої творчості, комунікативності та професійної самостійності. У цьому контексті особливу увагу дослідників привертають інтерактивні технології, які забезпечують якісно новий рівень взаємодії учасників освітнього процесу та створюють умови для ефективного формування професійних компетентностей майбутніх філологів.

Важливою передумовою дослідження педагогічного потенціалу інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів є уточнення змісту ключових понять, зокрема таких як «інтерактивні технології», «інтерактивне навчання» та «професійна компетентність». Саме чітке теоретичне осмислення зазначених категорій дає можливість визначити їхню роль у модернізації освітнього процесу, а також окреслити основні педагогічні механізми їхнього використання у професійній підготовці майбутніх філологів.

Науковці К. Ніколенко, Ю. Корнейко, О. Добротан зазначають, що інтерактивні технології становлять собою «організацію освітнього процесу, в якому використовуються форми та методи колективного наукового пізнання, засновані на взаємодії всіх учасників навчання» [7, с. 6]. Такий підхід акцентує увагу на колективній природі пізнавальної діяльності та взаємозалежності її учасників, що є особливо важливим для підготовки майбутніх філологів,

професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з комунікацією та міжособистісною взаємодією.

Вагомий внесок у розкриття сутності інтерактивних технологій зробили О. Пометун та Л. Пироженко, які визначають інтерактивні технології навчання як «організацію засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату» [8, с. 11]. Представлене визначення підкреслює діяльну спрямованість інтерактивного навчання, його орієнтацію на формування практичних умінь і навичок, що є необхідними для професійної самореалізації майбутніх філологів.

Значний внесок у розроблення теоретичних засад інтерактивного навчання здійснила Н. Волкова, яка визначає інтерактивні технології навчання як «сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості й спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей» [1, с. 14]. У цьому визначенні підкреслюється інтегративний характер інтерактивних технологій, які поєднують різноманітні методи, форми і засоби навчання, спрямовані на активізацію діяльності здобувачів освіти. Дослідниця також виокремлює основні види інтерактивних технологій, серед яких діалого-дискусійні технології, технології аналізу ситуацій, ігрові технології, навчання у співробітництві, тренінг, фасилітаційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології та гейміфікація [1]. Кожен із цих різновидів інтерактивних технологій має власний педагогічний потенціал і може бути ефективно використаний у професійній підготовці майбутніх філологів.

У контексті дослідження інтерактивних технологій важливим є також розуміння сутності інтерактивного навчання як специфічної форми організації освітнього процесу. Зокрема, І. Зайченко визначає інтерактивне навчання як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [4, с. 532]. Таке трактування акцентує увагу на психологічному аспекті інтерактивного навчання, який полягає у створенні сприятливого освітнього середовища, що стимулює активність студентів, формує впевненість у власних можливостях та сприяє розвитку їхньої пізнавальної мотивації.

Особливу увагу до педагогічного потенціалу інтерактивних технологій привертає дослідження С. Наход, яка наголошує, що використання інтерактивних підходів у професійній підготовці сприяє розвитку таких важливих якостей особистості, як рефлексивність, емпатійність, інтелектуальна активність, гнучкість мислення, здатність до співпраці та емоційна залученість. Дослідниця підкреслює, що інтерактивні технології сприяють формуванню здатності до прогнозування, що є важливим компонентом професійної діяльності сучасного фахівця. Водночас

дослідниця підкреслює, що педагогічний потенціал інтерактивних технологій може бути повністю реалізований лише за умов належної організації освітнього процесу, що передбачає цілеспрямоване використання відповідних методів, форм і засобів навчання [6]. Це свідчить про необхідність системного підходу до впровадження інтерактивних технологій у практику підготовки майбутніх філологів.

Таким чином, під інтерактивними технологіями ми розуміємо цілісну систему методів, форм і засобів організації освітнього процесу, що ґрунтується на активній взаємодії його учасників, забезпечує співпрацю, співтворчість і діалогічність навчання та спрямована на ефективне формування професійних компетентностей майбутніх фахівців. Їх застосування сприяє розвитку пізнавальної активності, критичного мислення, комунікативної культури та професійної мобільності здобувачів вищої освіти.

У свою чергу педагогічний потенціал інтерактивних технологій ми розглядаємо як сукупність їхніх дидактичних можливостей, що забезпечують інтелектуальний, творчий і професійний розвиток особистості, формування ключових і фахових компетентностей, активізацію пізнавальної діяльності та підвищення ефективності освітнього процесу.

Невід'ємним компонентом дослідження є визначення сутності поняття «професійна компетентність». Відповідно до Закону України «Про державну службу» (2016) професійна компетентність визначається як «здатність особи в межах визначених за посадою повноважень застосовувати спеціальні знання, уміння та навички, виявляти відповідні моральні та ділові якості для належного виконання встановлених завдань і обов'язків, навчання, професійного та особистісного розвитку» [10]. Це визначення підкреслює інтегративний характер професійної компетентності та її спрямованість на ефективну реалізацію професійної діяльності.

Науковець В. Гринько визначає професійну компетентність педагога як «сукупність особистісних якостей, загальної культури і кваліфікаційних знань, умінь, методичної майстерності, гармонійна інтеграція яких у педагогічній діяльності дає оптимальний результат» [3, с. 77]. Такий підхід акцентує увагу на необхідності гармонійного поєднання теоретичної підготовки та практичного досвіду, що є визначальним для професійного становлення майбутніх філологів.

Важливим аспектом дослідження сутності професійної компетентності є її структурно-функціональний аналіз. Так, дослідниця В. Контимирова виділяє такі характеристики професійної компетентності: «розуміння суті завдань, що виконуються; знання досвіду в галузі професійної діяльності та активне його використання; уміння обирати засоби, адекватні конкретній меті; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність визнавати власні помилки й корегувати їх» [5, с. 163]. Зазначені характеристики свідчать про те, що професійна компетентність не обмежується лише рівнем теоретичних знань, а включає здатність до практичного застосування цих знань у різних професійних ситуаціях.

Важливим складником сучасного розуміння професійної компетентності є також так звані «м'які навички», які забезпечують ефективну комунікацію, співпрацю, критичне мислення та здатність до адаптації в умовах професійної діяльності. Як зазначає О. Попова, до складника професійної компетентності майбутнього фахівця входять «не тільки суто професійні навички за обраним фахом, а й «м'які навички» (soft skills), що не притаманні конкретним професіям. Це особистісні якості, які допомагають фахівцю результативно виконувати роботу та успішно будувати майбутню кар'єру» [9, с. 32]. Такий підхід підкреслює важливість розвитку комунікативності, критичного мислення, креативності, емоційного інтелекту та здатності до командної роботи, що є визначальними для майбутніх філологів у їхній професійній діяльності.

У контексті підготовки майбутніх філологів професійна компетентність набуває особливого значення, оскільки поєднує мовну, мовленнєву, літературознавчу, педагогічну, комунікативну та культурологічну складові. Її формування передбачає здатність до ефективної міжкультурної комунікації, інтерпретації текстів, здійснення науково-дослідної діяльності та застосування сучасних освітніх технологій у професійній практиці. Саме інтерактивні технології створюють сприятливі умови для розвитку зазначених якостей, забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичною діяльністю.

Важливість упровадження інтерактивних технологій у систему професійної підготовки майбутніх філологів підтверджується результатами сучасних наукових досліджень. Так, дослідники К. Гнатик, К. Фодор, Т. Тор зазначають, що одним із важливих аспектів професійної освіти є усвідомлення студентами необхідності оновлення процесу навчання, що мотивуватиме майбутніх учителів-філологів до розширення навчально-методичного забезпечення освітнього процесу в майбутньому. Такими засобами у роботі вчителя-філолога є інтерактивні форми, методи, технології навчання. Тому ефективність використання таких педагогічних інтеракцій залежить від набутого досвіду особистої участі студентів філологічних спеціальностей в інтерактивних ситуаціях [2].

Таким чином, професійну компетентність ми розуміємо як інтегративну характеристику особистості майбутнього фахівця, що поєднує систему професійних знань, умінь і навичок, досвід практичної діяльності, а також особистісні якості та «м'які навички», які забезпечують здатність ефективно виконувати професійні завдання, здійснювати професійну взаємодію та постійно вдосконалювати власну професійну діяльність.

Важливо зазначити, що застосування інтерактивних форм роботи дозволяє студентам навчитися аргументовано висловлювати власну думку, вести наукову дискусію, аналізувати різні точки зору та знаходити оптимальні шляхи розв'язання професійних завдань. Такий підхід сприяє формуванню у майбутніх філологів здатності до самостійного мислення, що є важливою складовою їхньої професійної компетентності. Особливе місце серед

інтерактивних технологій у підготовці майбутніх філологів посідають діалого-дискусійні методи навчання. Використання дискусій, дебатів, круглих столів та інших форм наукового діалогу сприяє розвитку комунікативних умінь студентів, формує здатність до аргументованого відстоювання власної позиції та поваги до думки інших. У процесі таких видів діяльності студенти не лише поглиблюють свої знання з фахових дисциплін, але й набувають досвіду професійної комунікації, що є необхідною умовою ефективної діяльності майбутнього філолога.

Практична реалізація педагогічного потенціалу інтерактивних технологій у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів здійснюється у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальностей «Середня освіта (українська мова і література)» та «Середня освіта (польська мова та література)» освітнього рівня бакалавр факультету філології Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (КНУВС). Реалізація інтерактивних підходів здійснюється насамперед у межах навчальних дисциплін педагогічного спрямування, зокрема «Педагогіка», «Сучасні освітні технології», «Мотиваційні стратегії навчання», а також у фахових дисциплінах мовознавчого та літературознавчого циклів. Така інтеграція інтерактивних методів у різні компоненти професійної підготовки сприяє формуванню комплексної системи професійних компетентностей майбутніх філологів, забезпечує поєднання теоретичних знань із практичними навичками педагогічної діяльності.

Педагогічний потенціал інтерактивних технологій виявляється насамперед у розвитку мовно-комунікативної компетентності майбутніх філологів. У процесі дискусій, дебатів, рольових ігор студенти набувають умінь чітко висловлювати власні думки, аргументувати позицію, дотримуватися норм літературної мови, а також ефективно взаємодіяти з іншими учасниками комунікації. Такі види діяльності моделюють реальні педагогічні ситуації, у яких майбутній учитель виступає не лише носієм знань, а й комунікативним лідером, здатним організувати продуктивну взаємодію в освітньому середовищі.

Зокрема, під час проведення практичних занять з дисципліни «Сучасні освітні технології» застосовується технологія академічних дебатів, яка передбачає обговорення проблемних питань мовознавства та літературознавства. Одним із прикладів такої діяльності є організація дебатів на тему інтерпретації образу літературного героя у творах української класичної літератури. Студенти готують аргументи, аналізують текстові фрагменти, формують власні висновки та презентують їх перед аудиторією. У процесі такої роботи формуються аналітичні уміння, розвивається культура мовлення, удосконалюються навички публічного виступу.

Практичний досвід КНУВС свідчить, що важливим компонентом інтерактивного навчання є інтеграція цифрових технологій, зокрема інструментів штучного інтелекту, у процес професійної підготовки майбутніх філологів. У межах дисципліни «Мотиваційні стратегії навчання» студенти використовують сучасні цифрові сервіси для моделювання педагогіч-

них ситуацій, розроблення сценаріїв занять, створення дидактичних матеріалів та аналізу факторів, що впливають на навчальну мотивацію. Така діяльність сприяє формуванню цифрової компетентності та готовності до використання інноваційних технологій у професійній діяльності. У процесі навчання використовуються освітні платформи Moodle і Google Classroom, інтерактивні сервіси Mentimeter, Kahoot!, Quizizz, Padlet, Wordwall та Canva, що сприяють розвитку цифрової компетентності студентів і підвищенню ефективності освітнього процесу.

Водночас інтерактивні технології відіграють важливу роль у формуванні методичної компетентності майбутніх філологів. У процесі їх використання студенти не лише беруть участь у різних формах навчальної діяльності, а й набувають досвіду їх організації, планування та оцінювання ефективності. Зокрема, у межах практичних занять з дисципліни «Педагогіка» передбачено проведення мікрОВикладання, під час якого студенти розробляють і демонструють фрагменти занять із використанням інтерактивних методів, що дозволяє сформулювати навички педагогічного проєктування та рефлексії.

Значний педагогічний потенціал у формуванні професійних компетентностей майбутніх філологів має кейс-метод, який активно використовується під час проведення практичних занять з педагогічних дисциплін. Цей метод дозволяє студентам аналізувати конкретні педагогічні ситуації, визначати можливі причини проблем та пропонувати ефективні стратегії їх вирішення. Наприклад, студентам пропонується кейс-ситуація, у якій учні 9 класу не виявляють зацікавленості під час вивчення історичного роману П. Куліша «Чорна рада». Завдання полягає у визначенні причин такої ситуації та розробленні інтерактивної моделі уроку, що сприятиме підвищенню інтересу учнів до твору. У процесі аналізу кейсу студенти працюють у малих групах, обговорюють можливі варіанти розв'язання проблеми, пропонують використання інтерактивних методів навчання, зокрема дискусій, рольових ігор, роботи в парах або створення творчих проєктів.

Практика викладання фахових дисциплін також передбачає використання рольових ігор, що дозволяють моделювати педагогічні ситуації та сприяють формуванню професійної готовності студентів до майбутньої педагогічної діяльності. Зокрема, під час вивчення повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» організовується рольова гра, яка передбачає аналіз ілюстративного матеріалу, співвіднесення його з текстом твору та відтворення відповідних епізодів. Студенти працюють у малих групах, визначають ключові конфліктні ситуації у творі та пропонують альтернативні варіанти розвитку подій. Така форма роботи сприяє глибшому осмисленню художнього тексту, розвитку інтерпретаційних умінь та формуванню емоційно-ціннісного ставлення до літератури.

Ефективним засобом активізації мовленнєвої діяльності студентів є використання структурованих інтерактивних методів, зокрема методу RallyRobin, який передбачає почергове висловлення ідей у парах. Такий підхід активно використовується під час вивчення мовознавчих дисциплін. Наприклад, під час

опрацювання теми «Лексикологія. Синонімія та антонімія» студенти працюють у парах та по черзі називають синоніми або антоніми до запропонованих слів, пояснюють відтінки їх значень та використовують їх у власних висловлюваннях. Така організація діяльності сприяє активізації словникового запасу студентів, розвитку мовленнєвої швидкості, точності та гнучкості мислення.

Значний педагогічний потенціал інтерактивних технологій проявляється і в розвитку творчих здібностей студентів. Залучення до проєктної діяльності, інсценізації літературних творів, створення власних текстів сприяє розвитку уяви, креативності та індивідуального стилю мислення. Для майбутнього вчителя української мови та літератури це має особливе значення, адже його професійна діяльність передбачає формування естетичних смаків і творчого потенціалу здобувачів освіти. До прикладу, під час вивчення теми «Фразеологія» студенти виконують мініпроєкти «Фразеологізми в мовленні сучасної молоді» та «Діалектні фразеологізми рідного краю». У процесі роботи вони добирають приклади, пояснюють їх значення та презентують результати у вигляді мультимедійних презентацій і постерів. Така діяльність сприяє розвитку дослідницьких умінь, формуванню міжкультурної компетентності та встановленню зв'язку між теоретичними знаннями і практикою мовлення.

З метою формування професійних компетентностей у КНУВС систематично проводяться інтерактивні науково-освітні заходи, зокрема студентські науково-практичні конференції, методичні семінари, тренінги та майстер-класи. Серед них варто виокремити щорічні заходи: «Дні науки», науково-методичні семінари «Інноваційні технології у сучасному освітньому процесі» та тренінги з розвитку комунікативної майстерності майбутнього вчителя-філолога.

Важливу роль у професійному становленні студентів відіграє участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт, Всеукраїнській студентській олімпіаді з української мови та літератури, а також у міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях. Така діяльність сприяє розвитку дослідницьких компетентностей, академічної культури та професійної мобільності майбутніх філологів.

Інтерактивний характер має і педагогічна практика здобувачів освіти, під час якої вони застосовують сучасні технології навчання у закладах загальної середньої освіти. Студенти проводять інтерактивні уроки, організовують мовно-літературні квести, літературні вікторини, дебати та інтегровані заняття, що забезпечує формування їхньої професійної готовності до педагогічної діяльності.

Крім того, інтерактивні технології сприяють розвитку соціальної компетентності, яка є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя. Робота в малих групах, виконання колективних завдань, участь у спільних обговореннях формують навички співпраці, відповідальності, толерантності та взаємоповаги. Особливо ефективними у цьому контексті є такі технології, як Jigsaw, STAD,

Think-Pair-Share, що передбачають чітку організацію спільної діяльності та взаємозалежність результатів.

Отже, практичний досвід КНУВС засвідчує, що інтерактивні технології є ефективним засобом формування професійних компетентностей майбутніх філологів. Їх системне впровадження в освітній процес сприяє розвитку мовно-комунікативної, методичної, дослідницької, соціальної та цифрової компетентностей, забезпечуючи підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних і творчих мислячих фахівців, здатних до професійної самореалізації в умовах сучасного освітнього середовища.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Узагальнення теоретичних положень дослідження засвідчує, що інтерактивні технології виступають важливим педагогічним інструментом модернізації освітнього процесу у закладах вищої освіти та ефективним засобом формування професійних компетентностей майбутніх філологів. На основі аналізу наукових праць уточнено зміст понять «інтерактивні технології», «інтерактивне навчання» та «професійна компетентність», що дозволило визначити їхню взаємозалежність у системі професійної підготовки. Встановлено, що інтерактивні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, творчого потенціалу та «м'яких навичок», забезпечуючи інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом професійної діяльності.

Аналіз практичного досвіду підготовки майбутніх філологів у КНУВС підтверджує високу ефективність системного впровадження інтерактивних технологій в освітній процес. Використання дискусій, дебатів, рольових ігор, кейс-методу, структурованих форм взаємодії, проєктної діяльності, інтерактивних цифрових сервісів та інструментів штучного інтелекту в межах дисциплін педагогічного і фахового циклів сприяє формуванню мовно-комунікативної, методичної, дослідницької, соціальної та цифрової компетентностей здобувачів освіти. Практичні результати засвідчують, що інтерактивне навчання створює сприятливе освітнє середовище для розвитку професійного мислення, здатності до педагогічного проєктування та ефективної комунікації, що є необхідними складниками професійної підготовки сучасного вчителя-філолога.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у поглибленому вивченні можливостей інтеграції інтерактивних технологій із цифровими освітніми середовищами та інструментами штучного інтелекту у підготовці майбутніх філологів, а також у розробленні методичних моделей їх використання у різних видах професійної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Волкова Н. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Гнатик К., Фодор К., Тор Т. Використання інтерактивних методів у професійній підготовці майбутніх філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68. Т. 1. С. 117–121. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.22>

3. Гринько В. Професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи в контексті світових тенденцій. *Інноваційна педагогіка*. 2019. № 11. Т. 1. С. 75–78.

4. Зайченко І. Теорія і методика професійного навчання: навч. посібник. Київ: Видавництво Ліра-К, 2022. 580 с.

5. Контимирова В. Професійна компетентність як чинник формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2019. № 6(98). С. 157–170. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197456](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197456)

6. Наход С. Педагогічний потенціал інтерактивних технологій навчання. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2014. № 2(13). С. 360–365.

7. Ніколенко К., Корнейко Ю., Добростан О. Інтерактивні технології та їхнє застосування в мобільному навчанні: відмінності, виклики та переваги. *Академічні візії*. 2023. № 26. С. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10370221>

8. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: АПН, 2002. 136 с.

9. Попова О. Професійна компетентність як чинник формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців на ринку праці. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 1(220). С. 31–35. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-31-35](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-31-35)

10. Про державну службу: Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> (дата звернення: 31.03.2026).

REFERENCES

1. Volkova, N. (2018). Interaktyvni tekhnologii navchannia u vyshchii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk [Interactive learning technologies in higher education: educational and methodological manual]. Dnipro: Universytet imeni Alfreda Nobelia. 360 s. [in Ukrainian]

2. Hnatyk, K., Fodor, K., & Tor, T. (2024). Vykorystannia interaktyvnykh metodiv u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh filolohiv [Use of interactive methods in professional training of future philologists]. *Innovatsiina pedahohika*. 68(1). S. 117–121. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.22> [in Ukrainian]

3. Hrynko, V. (2019). Profesiina kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly v konteksti svitovykh tendentsii [Professional competence of a future primary school teacher in the context of global trends]. *Innovatsiina pedahohika*. 11(1). S. 75–78. [in Ukrainian]

4. Zaichenko, I. (2022). Teoriia i metodyka profesiinoho navchannia: navchalnyi posibnyk [Theory and methods of vocational training: textbook]. Kyiv: Vydavnytstvo Lira-K. 580 s. [in Ukrainian]

5. Kontymyryova, V. (2019). Profesiina kompetentnist yak chynnyk formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv [Professional competence as a factor in the formation of competitiveness of future specialists]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu*. 6(98). S. 157–170. DOI: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.6\(98\)2019.197456](https://doi.org/10.31865/2077-1827.6(98)2019.197456) [in Ukrainian]

6. Nakhod, S. (2014). Pedahohichniy potentsial interaktyvnykh tekhnologii navchannia [Pedagogical potential of interactive learning technologies]. *Naukovyi visnyk Melito-*

polskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. 2(13). S. 360–365. [in Ukrainian]

7. Nikolenko, K., Korneiko, Yu., & Dobrostan, O. (2023). Interaktyvni tekhnologii ta yikhnie zastosuvannia v mobilnomu navchanni: vidminnosti, vyklyky ta perevahy [Interactive technologies and their application in mobile learning: differences, challenges and advantages]. *Akademichni vizii*. 26. S. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.10370221> [in Ukrainian]

8. Pometun, O., & Pyrozhenko, L. (2002). Interaktyvni tekhnologii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid [Interactive learning technologies: theory, practice, experience]. Kyiv: APN. 136 s. [in Ukrainian]

9. Popova, O. (2025). Profesiina kompetentnist yak chynnyk formuvannia konkurentospromozhnosti maibutnikh fakhivtsiv na rynku pratsi [Professional competence as a factor in the formation of competitiveness of future specialists in the labor market]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 1(220). S. 31–35. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1\(220\)-31-35](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-1(220)-31-35) [in Ukrainian]

10. Pro derzhavnu sluzhbu: Zakon Ukrainy vid 10.12.2015 № 889-VIII [On civil service: Law of Ukraine of December 10, 2015, № 889-VIII]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> (access obtained: 31.03.2026) [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПАСКА Тарас – доктор філософії, асистент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: сучасні освітні технології, цифрові технології у практиці роботи закладів освіти, інноваційні методи навчання майбутніх вчителів.

МОРОЗ Марія – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Наукові інтереси: інноваційні технології навчання в освітньому процесі, методика викладання української мови та літератури, інтерактивні технології у викладанні філологічних дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PASKA Taras – Doctor of Philosophy (PhD in Pedagogy), Assistant of the Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management of Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: modern educational technologies, digital technologies in educational institutions, innovative methods for training future teachers.

MOROZ Maria – student of the second (Master's) level of higher education, specialty A1 Educational Sciences Bohdan Stuparyk Department of Pedagogy and Educational Management of Vasyl Stefanyk Carpathian National University.

Scientific interests: innovative learning technologies in the educational process, methods of teaching Ukrainian language and literature, interactive technologies in teaching philological disciplines.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 37.091:004(045).

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-469-474

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ПРОБЛЕМА ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО РОЗМЕЖУВАННЯ МЕДІАТЕХНОЛОГІЙ І МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті досліджено проблему термінологічного розмежування понять «медіатехнології» та «медіаосвітні технології» у сучасному педагогічному дискурсі. Актуальність теми зумовлена зростанням ролі медіа в освітньому процесі та відсутністю усталеного підходу до визначення зазначених понять у наукових дослідженнях, що призводить до ототожнення та ускладнює розвиток теорії медіапедагогіки. Метою статті є здійснення порівняльного аналізу підходів до розуміння медіатехнологій і медіаосвітніх технологій та обґрунтування концептуального розмежування.

Методологічну основу дослідження становлять аналіз, узагальнення та систематизація наукових джерел, порівняльний підхід до інтерпретації досліджуваних понять. У статті проаналізовано сучасні підходи до розуміння медіатехнологій, зокрема історичний та інформаційно-діяльнісний. Показано, що в межах історичного підходу медіа розглядаються як динамічна комунікаційна система, яка розвивається у взаємодії різних форм комунікації. Інформаційно-діяльнісний підхід визначає медіатехнології як сукупність процесів створення, обробки та поширення інформації у поєднанні з активною діяльністю користувача.

Розкрито сутність медіаосвітніх технологій як педагогічно організованої системи використання медіа в освітньому процесі. Виокремлено ресурсно-інструментальний, процесуально-методичний, компетентнісно орієнтований та медіадидактичний підходи. Встановлено, що медіаосвітні технології спрямовані на організацію навчальної діяльності, формування медіаграмотності та розвиток критичного мислення здобувачів освіти.

У результаті порівняльного аналізу доведено, що медіатехнології та медіаосвітні технології не є тотожними, а перебувають у співвідношенні загального і часткового. Медіатехнології визначають технічні та комунікаційні можливості роботи з інформацією, тоді як медіаосвітні технології забезпечують їх цілеспрямоване педагогічне використання.

Наукова новизна дослідження полягає в уточненні та розмежуванні змісту понять «медіатехнології» і «медіаосвітні технології» та обґрунтуванні їх співвідношення як загального і часткового на основі порівняльного аналізу наукових підходів. Подальшого розвитку набуло узагальнення підходів до визначення медіаосвітніх технологій, що дозволяє уточнити місце, яке вони займають, у структурі педагогічного знання.

Ключові слова: медіатехнології, медіаосвітні технології, медіапедагогіка, медіаосвіта, європейська політика, інформаційний простір.

PRYBORA Tetyana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Preliminary School and Primary School Education
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3508-3382>
e-mail: pryborat@gmail.com

THE PROBLEM OF TERMINOLOGICAL DISTINCTION BETWEEN MEDIA TECHNOLOGIES AND MEDIA EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN MODERN PEDAGOGY

This article examines the issue of terminological distinction between the concepts of media technologies and media education technologies in contemporary pedagogical discourse. The relevance of the topic stems from the growing role of media in the educational process and the lack of an established approach to defining these concepts in academic research, which leads to their conflation and hinders the development of media pedagogy theory. The aim of the article is to conduct a comparative analysis of approaches to understanding media technologies and media education technologies and to justify their conceptual distinction.

The methodological basis of the study consists of the analysis, generalisation and systematisation of academic sources, and a comparative approach to the interpretation of the concepts under investigation. The article analyses the contemporary approaches to understanding media technologies, in particular the historical and information-activity approaches. It is shown that within the historical approach, media are viewed as a dynamic communication system which develops through the interaction of various forms of communication. The information-activity approach defines media technologies as a set of processes for the creation, processing and dissemination of information in conjunction with the user's active engagement.

The essence of media education technologies is revealed as a pedagogically organised system for the use of media in the educational process. The resource-instrumental, process-methodological, competence-oriented and media-didactic approaches are identified. It has been established that media education technologies are aimed at organising educational activities, fostering media literacy and developing critical thinking among learners.

A comparative analysis has demonstrated that media technologies and media education technologies are not identical, but rather stand in a relationship of the general and the particular. Media technologies define the technical and communicative opportunities of working with information, whilst media education technologies ensure their purposeful pedagogical use.

Key words: media technologies, media education technologies, media pedagogy, media education, European policy, information space.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному інформаційному суспільстві медіа дедалі активніше входять у всі сфери життя людини, зокрема й у сферу освіти. У зв'язку з цим у педагогічних дослідженнях дедалі частіше використовуються поняття «медіатехнології» та «медіаосвітні технології». Водночас у наукових працях ці терміни інколи ототожнюють [14, с. 87–92; 8; 2; 15].

Подібне використання створює певну термінологічну невизначеність у педагогічному дискурсі. Коли ці поняття застосовуються як синоніми, складно

чітко визначити об'єкт дослідження, окреслити педагогічні підходи до використання медіа та обґрунтувати відповідні методи навчання. У результаті це ускладнює формування цілісної методології медіапедагогіки та стримує розвиток наукових досліджень у цій галузі. Крім того, нечіткість у розумінні зазначених понять ускладнює розроблення освітніх технологій. Якщо не розмежовувати медіатехнології та медіаосвітні технології, виникають труднощі під час створення методик навчання, освітніх програм і моделей підготовки педагогів,

здатних ефективно використовувати медіа у професійній діяльності. У сучасних умовах цифровізації освіти це питання набуває особливої актуальності, оскільки медіа дедалі активніше інтегруються у освітній процес.

Проблема має і ширший науковий вимір. У педагогічних дослідженнях точність термінології є необхідною умовою наукового аналізу та розвитку теоретичного знання. Розвиток медіаосвітньої практики потребує узгодженого понятійного апарату та чіткого визначення основних понять. Саме тому розмежування понять «медіатехнології» та «медіаосвітні технології» є важливим завданням сучасної педагогічної науки.

У стратегічних документах ЄС відсутня чітка термінологічна фіксація поняття «медіатехнології» або «медіаосвітні технології». Натомість ці явища імпліцитно інтегровані у ширші категорії цифрових технологій та цифрового освітнього середовища. Такий підхід відображає концептуальне зміщення європейської освітньої політики від інструментального розуміння технологій до компетентнісного – орієнтованого на формування здатності особистості критично взаємодіяти з медіа [6].

Поняття медіатехнологій сформувалося передусім у сфері інформаційно-комунікаційних технологій і медіаіндустрії. Воно пов'язане зі створенням, передаванням і поширенням інформації за допомогою різних медіазасобів. Натомість медіаосвітні технології виникли у педагогіці як відповідь на потребу використовувати медіа у вихованні та навчанні.

Медіатехнології забезпечують технічні можливості роботи з інформацією, а медіаосвітні технології спрямовані на організацію освітнього процесу за допомогою цих можливостей. Завдяки цьому медіа є джерелом інформації та засобом розвитку критичного мислення, медіакультури та медіаграмотності здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наукових дослідженнях існує кілька підходів до розуміння медіатехнологій.

Історичний підхід ґрунтується в розумінні медіа як складової динамічної комунікаційної системи. Як зазначає К. А. Сколарі, з одного боку, медіа можна розглядати як середовище, що впливає на сприйняття реальності людиною. З іншого боку, медіа можна інтерпретувати як своєрідні «види», які співіснують у спільній медіаекосистемі та взаємодіють між собою. Такий підхід дозволяє аналізувати вплив окремих технологій на користувачів та взаємовпливи різними медіа у процесі історичного розвитку [12].

Ця ідея спирається на теоретичні положення професора англійської мови в Університеті Торонто М. МакЛюена, який підкреслював, що жодне медіа не існує ізольовано. Кожне нове медіа змінює структуру комунікаційного середовища та впливає на інші медіа. У своїх працях він наголошував, що медіа набувають значення лише у постійній взаємодії з іншими формами комунікації. Наприклад, розвиток радіо вплинув на форму новинних повідомлень і кінематографу, тоді як поява телебачення спричинила зміни у програмуванні радіо. Розвиток медіа відбу-

вається не ізольовано, а у процесі постійної взаємодії між різними комунікаційними технологіями.

У межах еволюційного підходу медіа розглядаються як елементи медіаекосистеми, що розвивається за складною динамікою. Для пояснення цього процесу дослідники часто використовують метафору біологічної еволюції. Однак, як підкреслює К. А. Сколарі, застосування біологічних моделей до аналізу медіа має метафоричний характер і не передбачає прямого перенесення законів природної еволюції на соціальні процеси. Розвиток медіа визначається технологічними факторами та діяльністю різних соціальних акторів – користувачів, виробників контенту, технологічних компаній, економічних структур і політичних інституцій. Саме взаємодія цих чинників формує траєкторію розвитку медіа у комунікаційному середовищі [12].

Важливою особливістю історичного підходу є розуміння взаємозалежності старих і нових медіа. Поява нових технологій не обов'язково призводить до зникнення попередніх форм комунікації. Натомість відбувається процес адаптації, у межах якого традиційні медіа змінюють свої функції або інтегруються у нове медійне середовище. Він дозволяє розглядати медіатехнології як змінну систему комунікаційних засобів, розвиток якої відбувається під впливом технологічних інновацій, соціальних потреб і взаємодії різних медіа. Такий погляд дає змогу визначити місце нових технологій у структурі сучасного інформаційного середовища та побачити, що медіатехнології формують нові способи створення та передавання інформації і суттєво впливають на розвиток культури, науки та освіти.

Інформаційно-діяльнісний підхід відображає сучасне розуміння медіатехнологій як поєднання інформаційних процесів і активної діяльності людини в медіапросторі. Він добре узгоджується з компетентнісною парадигмою освіти, у якій важливим є доступ до інформації й уміння працювати з нею та створювати власний медіаконтент.

За цього підходу медіатехнології охоплюють процеси отримання, обробки, збереження та поширення інформаційних повідомлень у різних медіаформатах. Відповідно виступають інструментами, які забезпечують створення медіапродуктів – текстів, аудіо, відео чи мультимедійного контенту. Інформаційно-діяльнісний підхід підкреслює технологічну природу медіатехнологій та пояснює широке використання у різних сферах суспільного життя.

Поширення медіа у навчанні стало підґрунтям для появи поняття медіаосвітніх технологій – системи форм, методів і прийомів, за допомогою яких медіа інтегруються в освітній процес. У цьому випадку медіа використовуються і як джерело інформації, і як засіб організації навчальної діяльності. Завдяки цьому відбувається навчання аналізувати медіатексти, оцінювати достовірність інформації, розпізнавати маніпуляції та створювати власний медіаконтент.

Аналіз наукових праць свідчить, що в сучасних дослідженнях сформувалося кілька підходів до розуміння медіаосвітніх технологій. Один із них можна умовно визначити як *ресурсно-інструментальний підхід*. У його межах медіаосвітні технології визна-

чаються як використання різноманітних медіазасобів у освітньому процесі. Українська дослідниця Н. Духаніна визначає медіаосвітні технології як використання різних засобів інформації у навчанні – письмових, друкованих, електронних, телевізійних і цифрових. На її думку, застосування таких технологій відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання, сприяє підвищенню мотивації до навчання, розвиває інтерес здобувачів освіти та урізноманітнює способи подання навчального матеріалу [1, с. 190]. В межах цього підходу медіаосвітні технології розглядаються як методично-організаційні засоби освітнього процесу, що передбачають використання періодичних видань, радіо, телебачення, кіно та програмно-апаратних засобів для роботи з інформацією (К. Левківський, В. Іванов, В. Даниленко, В. Мележик, О. Волошенюк, В. Мороз, Л. Кульчинська), Г. Почепцов [4, с. 9]. Можемо зробити висновок, що медіа передусім виступають інструментом удосконалення освітнього процесу.

Процесуально-методичний підхід розглядає медіаосвітні технології як педагогічно організований процес використання медіа у навчанні. Так, О. Янишин підкреслює, що медіаосвітні технології належать до арсеналу медіаосвіти і забезпечують розв'язання освітніх завдань на основі використання засобів масової інформації [10, с. 105]. Подібної думки І. Сахневич, яка визначає медіаосвітні технології як процес використання різних методів, прийомів і способів організації навчальної діяльності із залученням медіазасобів з метою формування медіакультури майбутнього фахівця [7, с. 112]. Як бачимо, у цьому випадку акцент робиться на педагогічній організації діяльності та послідовності дій, які забезпечують досягнення освітніх результатів.

Компетентісно орієнтований підхід визначає медіаосвітні технології як засіб формування медіаграмотності та розвитку критичного мислення. Український науковець О. Франчук визначає медіаосвітні технології як один зі шляхів досягнення позитивних результатів у навчанні та вихованні студентів, що сприяють розвитку критичного мислення та формуванню здатності орієнтуватися у складному інформаційному потоці [9, с. 56]. У подібному руслі розглядають медіаосвітні технології й інші дослідники, підкреслюючи роль у формуванні медіакомпетентності, медіаграмотності та медіаобізнаності особистості [7, с. 112].

Медіадидактичний підхід ґрунтується на дидактичній класифікації і способах використання медіазасобів у освітньому процесі. У його межах медіаосвітні технології розглядають як різновид інформаційно-комунікаційних технологій, що реалізуються через різні напрями медіадидактики – пресодидактику, теледидактику, кінодидактику, інтернетдидактику та мультимедіадидактику [5]. У такому визначенні увага зосереджується на дидактичних можливостях і особливостях педагогічного використання конкретних медіа.

Медіадидактичний підхід сформувався у межах медіапедагогічних досліджень і пов'язаний передусім із науковими працями Ганни Онкович. У її дослідженнях медіадидактика розглядається як окремий

напрямок педагогічної науки, що вивчає можливості використання різних видів медіа у освітньому процесі. У цьому контексті медіаосвітні технології визначаються як педагогічно організоване використання засобів масової інформації та цифрових медіа з метою досягнення освітніх результатів. Такий підхід передбачає використання традиційних медіа (преси, радіо, телебачення, кіно) та сучасних інформаційних технологій, зокрема програмно-апаратних засобів, комп'ютерних систем і цифрових інструментів [11, с. 111].

Медіа розглядаються як технічний засіб передачі інформації та дидактичне середовище організації навчання. Саме тому медіадидактика охоплює різні напрями дослідження залежно від типу медіа та специфіки педагогічного застосування. У працях дослідниці виокремлено такі напрями, як пресодидактика, теледидактика, кінодидактика, мультимедіадидактика та інтернет-дидактика. Кожен із них зосереджується на вивченні педагогічних можливостей певного виду медіа у компетентностей здобувачів освіти.

Подальший розвиток цієї концепції представлено у спільних дослідженнях В. Білецького, Г. Онкович та О. Янишин, у яких уточнюється зміст і роль медіаосвітніх технологій у формуванні професійної компетентності студентів. Вони зазначають, що розвиток цифрового освітнього середовища спричинив появу нових різновидів медіадидактики. Зокрема йдеться про блогодидактику, яка передбачає використання освітніх блогів і сторінок у соціальних мережах для організації навчальної взаємодії та поширення професійного досвіду та вікідидактику, що ґрунтується на використанні матеріалів Вікіпедії у освітньому процесі. Такі практики розглядаються як інструмент формування дослідницьких і самоосвітніх умінь студентів. Тематичні блоги, веб-сайти та інтернет-сторінки допомагають формувати компетенції в галузі самоосвіти та соціальної компетентності через віртуальну співпрацю [11, с. 111–112].

Порівняння наведених підходів дозволяє виявити як спільні, так і відмінні риси у визначенні медіаосвітніх технологій. Спільним для більшості визначень є розуміння того, що медіаосвітні технології пов'язані з використанням різних медіазасобів у освітньому процесі та спрямовані на підвищення його ефективності. Водночас дослідники по-різному акцентують увагу на окремих аспектах цього явища. Перша частина авторів підкреслює технічний і ресурсний аспект використання медіа, другі – педагогічний процес організації навчальної діяльності, треті – освітній результат, пов'язаний із формуванням медіаграмотності та критичного мислення.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Порівняння підходів до розуміння понять медіатехнології і медіаосвітні технології дає змогу зробити висновок, що вони пов'язані між собою, але не тотожні. Медіатехнології мають ширше значення, оскільки охоплюють усі технології створення та поширення медіаконтенту. Медіаосвітні технології використовують ці можливості у освітньому процесі. Іншими словами, медіатехнології є

основною, на якій будуються медіаосвітні технології. Медіатехнології та медіаосвітні технології можна розглядати як загальне і часткове. Медіатехнології створюють технічні можливості для роботи з інформацією, тоді як медіаосвітні технології визначають, як ці можливості використовуються у навчанні. Таке розуміння допомагає точніше пояснити роль медіа в освіті та створює теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку медіапедагогіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Духаніна Н. М. Медіатехнології як мотивація студентів до навчання. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 189–193.
2. Колеснікова І. В. Медіаосвітні технології як засіб розвитку професійної компетентності вчителів у закладі післядипломної педагогічної освіти. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/224.pdf>
3. Медіадидактика вищої школи: програми спецкурсів. О. К. Янишин А. Д. Онкович. К. Є. Балабанова та ін. Київ : Логос. 2013. 196 с.
4. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)». [за ред. К. М. Левківський, В. Ф. Іванов, В. І. Даниленко, В. П. Мележик, О. В. Волошенюк, В. Н. Мороз, Л. А. Кульчинська, Г. Г. Почепцов]. К. : Вид-во Інституту інноваційних технологій і змісту освіти, 2012. 102 с.
5. Онкович Г. В. Медіаосвітні технології у розвитку професійної компетентності студента – майбутнього лікаря. *Новітні чинники формування особистості майбутніх фахівців системи охорони здоров'я: матеріали XVIII міжнародної наукової конференції студента – майбутнього лікаря*. Київ: КМУ, 2018. С. 133–136.
6. Прибора Т. О. Аналітичний огляд стратегічних документів ЄС у контексті розвитку медіаосвіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. *Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка*, 2026. Випуск 222. С. 72–77. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2544/2569>
7. Сахневич І. А. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2012. 231 с.
8. Сікорська В. Ю. Медіаосвітні технології у контексті сучасних вимог до мовної підготовки іноземних студентів у вишах України. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»: серія «Філологія»*. Острого: Вид-во НаУОА, 2022. Вип. 15(83). С. 102–107.
9. Франчук О. А. Використання медіаосвітніх технологій у навчальному закладі як один з ефективних шляхів соціологізації учнів. *Медіа-атака : матеріали міжнародної конференції «Медіаосвіта як частина громадської освіти»*. Львів : «Нова журналістика», 2002. 56 с.
10. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. К., 2011. 145 с.
11. Biletsky V. Onkovych A., Yanyshyn O. Media education technologies in developing students' professional competence. *International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists*. 2018. P. 110–114. URL: https://www.researchgate.net/publication/329238562_Media_Education_Technologies_in_Developing_Students'_Professional_Competence
12. Scolari C. A. Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival, and Extinction in the Media Ecology. *International Journal of Communication*. 2013. № 7. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1919/936>

13. Stöber R. What media evolution is. A theoretical approach to the history of new media, in: *European journal of communication*. 2004. Vol. 19. № 4. S. 483–505.

14. Horska K., Burov O., Orlyk O. Impact of media technologies on digital educational content in media sector. *Information Technologies and Learning Tools*. Vol. 91. № 5. PP. 84–97. Oct. 2022. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/ilt/article/view/5047?utm_source=chatgpt.com

15. Mfereke, U. J., Sheik, I., Isong, M. B. (2020). Teaching and learning with media technology // *International Journal of Innovative Engineering and Research Technology (IJERT)*. 2020. Vol. 7, Issue 5 (May). P. 269–301

REFERENCES

1. Dukhanina, N. M. (2008). Mediatekhnolohii yak motyvatsiia studentiv do navchannia [Media technology as a motivator for students]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 3. S. 189–193. [in Ukrainian]
2. Kolesnikova, I. V. (2017). Mediaosvitni tekhnolohii yak zasib rozvytku profesiynoi kompetentnosti vchyteliv u zakladi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [Media education technologies as a means of teacher professional competence development in a post-graduate pedagogical institution]. URL: <https://conf.ztu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/224.pdf>. [in Ukrainian]
3. Mediadydaktyka vyshchoi shkoly: prohramy spetskursiv [Higher school media didactics: special courses programmes]. (2013) / O. K. Yanyshyn, A. D. Onkovych, K. Ye. Balabanova ta in. Kyiv: Lohos. 196 s. [in Ukrainian]
4. Navchal'na prohrama «Mediaosvita (mediahramotnist')» [Curriculum: 'Media Education (Media Literacy)']. (2012) / [za red. K. M. Levkivs'kyy, V. F. Ivanov, V. I. Danylenko, V. P. Melezhyk, O. V. Volosheniuk, V. N. Moroz, L. A. Kul'chyn's'ka, H. H. Pocheptsov]. K.: Vyd-vo Instytutu innovatsiynykh tekhnolohiy i zmistu osvity. 102 s. [in Ukrainian]
5. Onkovych, H. V. (2018). Mediaosvitni tekhnolohii u rozvytku profesiynoi kompetentnosti studenta – maybutn'oho likaria [Media education technologies in the development of professional competence among students – future doctors]. *Novitni chynnyky formuvannia osobystosti maybutnikh fakhivtsiv systemy okhorony zdorov'ia: materialy XVIII mizhnarodnoi naukovo konfrentsii studenta – maybutn'oho likaria*. Kyiv: KМУ. S. 133–136. [in Ukrainian]
6. Prybora, T. O. (2026). Analitychnyi ohliad stratehichnykh dokumentiv YeS u konteksti rozvytku mediaosvity [An analytical review of the EU strategic documents in the context of media education development]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky. Kropyvnyts'kyy: Tsentral'noukrains'kyy derzhavnyy universytet imeni Volodymyra Vynnychenka*. Vyp. 222. S. 72–77. URL: <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/2544/2569>. [in Ukrainian]
7. Sakhnevych, I. A. (2012). Pedahohichni umovy zastosuvannia mediaosvitnikh tekhnolohiy u profesiyniy pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv naftohazovoho profilu [Pedagogical conditions for the use of media education technologies in the professional training of future oil and gas specialists]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Sakhnevych Inna Andriivna. K. 231 s. [in Ukrainian]
8. Sikors'ka, V. Yu. (2022). Mediaosvitni tekhnolohii u konteksti suchasnykh vymoh do movnoi pidhotovky inozemnykh studentiv u vyshakh Ukrainy [Media education technologies in the context of current requirements for language training for international students at Ukrainian universities]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiiia»: serii «Filolohiia»*. Ostroh: Vyd-vo NaUOA. Vyp. 15(83). S. 102–107. [in Ukrainian]
9. Franchuk, O. A. (2002). Vykorystannia mediaosvitnikh tekhnolohiy u navchal'nomu zakladi yak ody z efektyvnykh

shliakhiv sotsiolohizatsii uchniv [The use of media education technologies in educational institutions as one of the effective ways of fostering students' social awareness]. Media-ataka: materialy mizhnarodnoi konferentsii «Mediaosvita iak chastyna hromads'koi osvity». L'viv: «Nova zhurnalistyka». 56 s. [in Ukrainian]

10.Yanyshyn, O. K. (2011). Formuvannya komunikativnykh umin' maybutnikh dokumentoznavtsiv zasobamy mediaosvitnikh tekhnolohiy [Developing the communication skills of future information science students through media education technologies]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Yanyshyn Ol'ha Karlivna. K. 145 s. [in Ukrainian]

11.Biletsky, V., Onkovych, A., Yanyshyn, O. (2018) Media education technologies in developing students' professional competence. International Scientific-Pedagogical Organization of Philologists. pp. 110–114. [in English]

12.Scolari, C. A. (2013). Media Evolution: Emergence, Dominance, Survival, and Extinction in the Media Ecology. International Journal of Communication. № 7. URL: <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/1919/936>. [in English]

13.Stöber, R. (2004). What media evolution is. A theoretical approach to the history of new media. European journal of communication. Vol. 19. № 4. pp. 483–505. [in English]

14.Horska, K., Burov, O., Orlyk, O. (2022). Impact of media technologies on digital educational content in media

sector. Vol. 91, No. 5, pp. 84–97. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5047>. [in English]

15.Mfreke, U. J., Sheik, I., Isong, M. B. (2020). Teaching and learning with media technology. International Journal of Innovative Engineering and Research Technology (IJERT). Vol. 7. Issue 5 (May). pp. 269–301. [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: проблема термінологічного розмежування медіатехнологій і медіаосвітніх технологій у сучасній педагогіці.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PRYBORA Tetyana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Preliminary School and Primary School Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: the problem of terminological distinction between media technologies and media educational technologies in modern pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 27.03.2026 р.

УДК 372.881.111.22.

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-474-480

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ТОКАРЄВА Тетяна –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри германських мов,
зарубіжної літератури та методик викладання
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6898-821X>
e-mail: tokareva.tatyana29@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ: КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті розглянуто проблему формування граматичної компетенції студентів у процесі вивчення німецької мови у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності навчання граматики як важливого складника інішомовної комунікативної компетенції. У роботі проаналізовано різні підходи до трактування поняття «граматика», зокрема як системи мовних форм, як наукової дисципліни, як описової моделі та як внутрішньої системи знань мовця. Особливу увагу приділено обґрунтуванню доцільності розгляду граматики у широкому функціонально-комунікативному аспекті.

Визначено основну мету навчання граматики, яка полягає не лише у засвоєнні теоретичних знань, а й у формуванні практичних мовленнєвих навичок. Зазначено, що традиційні підходи до викладання граматики, орієнтовані переважно на засвоєння правил і виконання формальних вправ, не забезпечують належного рівня володіння мовою у реальних комунікативних ситуаціях. У зв'язку із цим обґрунтовано необхідність використання комунікативної граматики, яка базується на функціонально-семантичних характеристиках мовних явищ.

У роботі детально охарактеризовано етапи формування граматичних навичок, зокрема ознайомлювально-підготовчий, етап автоматизації та варіативний етап. Значну увагу приділено системі вправ як основному засобу формування граматичних навичок. У статті охарактеризовано різні типи вправ: мовні, умовно-мовленнєві та мовленнєві, визначено їх функції на кожному етапі навчання. Показано, що ефективне засвоєння граматичного матеріалу забезпечується за умови поєднання аналітичних, трансформаційних, підстановчих та ситуативних вправ, спрямованих на поступовий перехід від знання до вміння і навички.

У дослідженні також проаналізовано можливості використання сучасних навчальних посібників, зокрема комунікативно орієнтованих матеріалів, що інтегрують граматичні структури у реальні життєві контексти. Зазначено, що такі матеріали сприяють підвищенню мотивації студентів та ефективності навчального процесу. Узагальнено, що впровадження комунікативного підходу до навчання граматики забезпечує більш високий рівень сформованості граматичної компетенції та сприяє розвитку здатності студентів до ефективного інішомовного спілкування.

Ключові слова: граматична компетенція, комунікативний підхід, навчання німецької мови, граматичні навички, система вправ, мовленнєва діяльність, методика викладання.

TOKARYEVA Tetyana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Germanic Languages,
Foreign Literature and Methods of their Teaching
At the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6898-821X>
e-mail: tokareva.tatyana29@gmail.com

FORMATION OF STUDENTS' GRAMMATICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF LEARNING GERMAN: A COMMUNICATIVE APPROACH

This article addresses the issue of developing students' grammatical competence during the process of learning the German language at higher education institutions. The relevance of the study is determined by the necessity to enhance the effectiveness of grammar teaching as an essential component of foreign language communicative competence. The paper analyzes various approaches to the interpretation of the concept of «grammar», particularly as a system of linguistic forms, as a scientific discipline, as a descriptive model, and as an internal system of knowledge of the speaker. Special attention is given to the justification for considering grammar in a broad functional-communicative context.

The main objective of grammar teaching is identified as not only acquiring theoretical knowledge but also developing practical language skills. The article notes that traditional approaches to grammar teaching, primary focused on mastering rules and performing formal exercises, do not ensure an adequate level of language proficiency in real communicative situations. In this regard, the necessity of employing communicative grammar, which is based on the functional-semantic characteristics of linguistic phenomena, is substantiated.

The study provides a detailed description of the stages of grammatical skill formation, including the introductory-preparatory stage, the automation stage, and the variant stage. Significant attention is given to the system of exercises as the primary means of developing grammatical skills. The article characterizes various types of exercises: linguistic, semi-speech, and speech exercises, and defines their functions at each stage of the learning process. It is shown that the effective assimilation of grammatical material is ensured through a combination of analytical, transformational, substitution, and situational exercises aimed at the gradual transition from knowledge to ability and skill.

The research also examines the possibilities of using modern textbooks, particularly communicatively oriented materials that integrate grammatical structures into real-life contexts. It is noted that such materials contribute to increased student motivation and the effectiveness of the learning process. In conclusion, the implementation of a communicative approach to grammar teaching ensures a higher level of grammatical competence and facilitates the development of students' ability to communicate effectively in a foreign language.

Key words: grammatical competence, communicative approach, German language teaching, grammatical skills, exercise system, speech activity, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку методики викладання іноземних мов характеризується посиленою увагою до формування комунікативної компетенції студентів. Одним із ключових компонентів цієї компетенції є граматична компетенція, яка забезпечує правильність і точність мовлення. Традиційні підходи до навчання граматики, орієнтовані переважно на засвоєння правил, не завжди забезпечують ефективне формування мовленнєвих навичок. У практиці викладання німецької мови у закладах вищої освіти спостерігається переважання формально-граматичних вправ над комунікативно спрямованими. Це призводить до того, що студенти володіють теоретичними знаннями, але відчують труднощі у їх застосуванні у реальному мовленні. Водночас сучасні методичні підходи наголошують на необхідності інтеграції граматичного матеріалу у мовленнєву діяльність. У цьому контексті актуальності набуває використання комунікативної граматики, яка враховує функціонально-семантичні особливості мовних явищ. Важливим є також питання добору ефективної системи вправ для різних етапів формування граматичних навичок. Таким чином, виникає потреба у вдосконаленні методики навчання граматики німецької мови з урахуванням комунікативного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового доробку вітчизняних дослідників дозволяє констатувати, що питання методики викладання граматичного аспекту іншомовного мовлення перебуває в центрі уваги багатьох фахівців. Водночас спостерігається певна нерівномірність у висвітленні цієї проблеми: якщо методика навчання граматики англійської мови представлена ґрунтовно, то специ-

фіка викладання німецької мови, а саме її граматичного аспекту, все ще потребує глибшого вивчення. Окремі питання формування граматичної компетенції засобами автентичних інформаційних новин у закладах вищої освіти немовного профілю (на матеріалі англійської мови) стали предметом наукового пошуку В. А. Триндюк та Ю. С. Скробаки [7]. Питання створення системи вправ для розвитку професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції висвітлено у працях І. П. Тригуб. Своєю чергою, В. В. Токмань акцентує на комунікативно-орієнтованому підході до навчання граматики, виокремлюючи ключові принципи ситуативності, функціональності та структурності.

Значний внесок у розробку інноваційних підходів зробила І. В. Грачова [2], яка дослідила ефективність використання інтерактивних методів навчання граматики у вищій школі. Ефективність комунікативного підходу як методологічного підґрунтя для засвоєння граматичних структур англійської мови була теоретично обґрунтована у розвідках І. Ф. Будз та Я. В. Поченюк [1]. Проблематику застосування методу проєктів як дієвої технології у процесі вивчення практичної граматики ґрунтовно проаналізувала С. П. Деркач [3].

При домінуванні досліджень на матеріалі англійської мови, певні аспекти викладання німецької граматики також знайшли відображення в сучасних працях. Зокрема, В. Шовковий та Т. Шовкова [8] запропонували та апробували методику вивчення інфінітивних конструкцій студентами-германістами за моделлю «перевернутого класу». Методологічні засади навчання граматики німецької мови як другої іноземної (на матеріалі підручника «*Spektrum A1*» для

здобувачів вищої освіти початкових курсів розглядалися у науковому доробку Д. Б. Олійник та І. С. Лівандовської [5].

Узагальнення результатів проведеного аналізу свідчить, що попри значний масив досліджень із методики викладання іноземних мов, проблема формування граматичної компетенції студентів саме у процесі вивчення німецької мови залишається висвітленою фрагментарно. Зокрема, відчутним є брак цілісних методичних систем, що базуються на комунікативному підході та враховують специфіку морфологічної та синтаксичної структури німецької мови при вивченні граматики у закладах вищої освіти. Необхідність подолання суто формального підходу до засвоєння граматичних правил та пошук шляхів їх інтеграції в реальні мовленнєві ситуації зумовлюють актуальність пропонованого дослідження.

Метою статті є аналіз особливостей формування граматичних мовленнєвих навичок студентів у процесі вивчення німецької мови та обґрунтування доцільності використання комунікативно орієнтованої системи вправ на різних етапах навчання граматики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «граматика» позначає: 1) граматичну будову мови; 2) науку про граматичну будову мови; 3) нормативну описову граматику, тобто сукупність правил та описів граматичних явищ даної конкретної мови. Також граMATика розглядається як цілісна система форм, що лежить в основі мови. Ця система відображає закономірності мови, вона складається із форм зі специфічними функціями для конкретного висловлювання. Граматику розглядають і як документування цієї системи мови з педагогічною метою. У такому розумінні граMATика може бути всеосязним довідником, а також шкільною граMATикою, яка представляє обрані форми, додатковим матеріалом до підручника або електронним документом. У наступному можливому значенні граMATика – це поточний стан мовних знань, якими володіє учень/студент. Ці знання тісно пов'язані з граMATикою як системою форм та їхніх значень. Проте вони не обов'язково мають повністю відповідати цій системі, і вони постійно розвиваються в процесі засвоєння мови [9, с. 9]. Також граMATика розглядається у значенні описової моделі для підсистем або компонентів мови (наприклад словниковий запас і структури).

Отже, різні рівні значення граMATики не збігаються з тим, що під нею зазвичай розуміють учні/студенти або вчителі/викладачі: а саме сукупність правил щодо морфології та синтаксису. Для процесу оволодіння граматичними навичками більш прийнятним є розглядати граматику в широкому сенсі, як систему всіх мовних засобів, їхніх форм і правил їхньої взаємодії, а також їхніх комунікативних функцій. Таким чином, граMATика є основою для того, щоб люди могли реалізовувати свої комунікативні наміри за допомогою мови [9, с. 10].

У «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» граматична компетенція визначається «як знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови. Формально граMATика мови може розглядатись як набір принципів, що керують сумою елементів та організовують їх у значущі і завершені

ряди (речення). ГраMATична компетенція – це здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази та речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул)» [4, с. 177]. У вищевказаному документі також подано «шкалу граматичної правильності» відповідно до рівнів від A1 до C2. Дана шкала чітко визначає рівень володіння граматичним матеріалом та відповідне його вживання у ситуаціях спілкування, що також вказує на важливість засвоєння граматичних структур у плані морфології та синтаксису у процесі комунікації (як усної, так і писемної). Викладач має керуватися у своїй роботі даною шкалою та ознайомити з нею студентів [4, с. 179].

Вивчення студентами основ теоретичної граMATики озброює їх теоретичними знаннями про граматичну будову мови загалом та даної конкретної (німецької) мови зокрема. Однак головною метою навчання граMATики на мовному факультеті університету є не лише засвоєння знань, а й практичне володіння граматичними явищами іноземної мови у різних видах мовленнєвої діяльності, тобто граMATичними мовленнєвими експресивними та рецептивними навичками.

У практиці викладання на мовному факультеті університету нерідко використовуються посібники, мета яких полягає у повідомленні студентам системи знань з нормативної граMATики іноземної (німецької) мови, які закріплені у мовних вправах. Вправи таких посібників формують у першу чергу мовні граMATичні навички і лише незначною мірою мовленнєві. Практика навчання іноземної мови як спеціальності свідчить про те, що є необхідність у створенні та використанні посібників іншого типу – комунікативної граMATики, яка базується не формальній, а на логіко-понятійній та функціонально-семантичній природі граматичних явищ.

Під час роботи над удосконаленням граматичних навичок відповідні граматичні явища слід вводити та відпрацьовувати в контексті, який створюють тексти, ситуації та сценарії. Перед введенням певної граматичної структури викладач має визначити, які тексти для читання, діалоги або вправи пропонує певний підручник із використанням даної структури. Важливе значення має також фактор часу. ГраMATичні явища засвоюються лише через певний час, причому це відбувається відносно незалежно від того, наскільки їх інтенсивно тренували [10, с. 77].

Відповідно до загальної мети навчання практичної граMATики німецької мови на початковому ступені студенти оволодівають мовленнєвими (експресивними та рецептивними) і мовними морфологічними та синтаксичними навичками володіння найбільш важливими граматичними явищами німецької мови. Розглянемо більш детально особливості формування граматичних мовленнєвих навичок на кожному із етапів. На ознайомлювально-підготовчому етапі відбувається формування таких видів граматичних навичок як: морфологічна, синтаксична та комбінована морфолого-синтаксична. Особливості морфологічної навички виявляються, наприклад, під час вживання студентами відмінкових форм при-

кметників, оскільки в німецькій мові, на відміну від української, вибір відмінкового закінчення прикметника залежить від детермінантів, які вживаються перед прикметником (означений або неозначений артикль, різні типи займенників, заперечення та ін.). Найбільш часто трапляються помилки, спричинені впливом рідної мови. Це пропущення артикля, вживання неправильних форм прикметника у різних ситуаціях (без артикля, з артиклем і т. ін.).

Синтаксична навичка проявляється, наприклад, у дотриманні порядку слів у поширеному підрядному реченні. Своєрідність цієї навички полягає у дотриманні мовцем синтаксичної схеми підрядного речення, яка відрізняється від схеми простого і складносурядного речення дистантним розташуванням головних членів. Щоб уникнути помилки в узгодженні або ж смислової помилки, мовець повинен пам'ятати про підмет протягом всього висловлювання.

Формування морфолого-синтаксичної навички студентів проявляється в оволодінні аналітичними дієслівними формами минулого часу (наприклад, перфектом) чи майбутнього часу. Навичка виражається у правильному володінні особовими закінченнями допоміжних дієслів, моделями утворення *Partizip II* різних типів дієслів (простих, з відокремленими та невідокремленими префіксами, сильних, слабких). У процесі формування цієї навички під впливом рідної мови студенти часто припускаються наступних помилок: опускають допоміжне дієслово (оскільки воно відсутнє у рідній мові); порушують порядок слів у розташуванні компонентів аналітичних форм всередині речення (простого та, особливо часто, підрядного); роблять помилки на вживання всіх трьох форм минулого часу: *Perfekt, Imperfekt, Plusquamperfekt*.

Слід зауважити, що засвоєння граматичних правил на ознайомлювально-підготовчому етапі є важливою умовою їх подальшого успішного застосування. Правила та інструкції слід повідомляти у вигляді пояснення до мовленнєвого зразка, у якому найбільш повно та наочно матеріалізується відповідна мовна закономірність. Моделювання граматичного матеріалу дозволяє реалізувати ідею комплексного оволодіння лінгвістичним матеріалом – граматичним та лексичним.

Розуміння засвоєного явища у мовленнєвому зразку, пояснення якого доповнено відповідним правилом-інструкцією, створює лише теоретичну основу орієнтування, яка є недостатньо ефективною без практичної діяльності студентів. Для більш глибокого осмислення та вірного первинного виконання граматичних дій на ознайомлювально-підготовчому етапі найбільш ефективними, з огляду на їх психологічну природу, є мовні аналітичні вправи на утворення та вживання вивчуваного граматичного явища.

Зупинимось на найбільш поширених типах вправ, які використовуються на цьому етапі. І тип – мовні вправи орієнтовного характеру: 1) мовні аналітичні вправи на впізнавання, виокремлення та первинне запам'ятовування граматичного явища ізольовано і в контексті. Наприклад: *Finden Sie im Text*

Verben im Perfekt. Erklären Sie den Gebrauch des Perfekts; 2) на утворення граматичного явища: *Bilden Sie das Perfekt von folgenden Verben: gefallen, lesen, geben, anfertigen.* II тип – мовні вправи з певною мірою мовленнєвої спрямованості. До даного типу вправ відносяться вправи із частково заданим змістом та мовною формою. 1-й вид – трансформаційні вправи, які виконуються за зразком: *3 p a z o k: Präsens – Frage: Wo wohnt sie jetzt? Antwort: Sie wohnt jetzt in der Französischen Straße. Perfekt – Wo hat sie früher gewohnt? Früher hat sie in der Kronenstraße gewohnt;* 2-й вид – підстановчі мовні вправи із мовленнєвою спрямованістю: а) *Setzen sie passende Wortverbindungen in folgenden Sätzen ein:* Gestern war ich im Theater. Ich ... ein neues Theaterstück ... du es auch schon ...? Wer außer dir ... dieses Stück ...? б) *Sagen Sie, ob Sie dasselbe gemacht haben. Gebrauchen Sie dabei folgende Substantive und Verben:* einen Aufsatz, einen Brief geschrieben, sich eine Fernsehsendung, einen Film ansehen.

На етапі автоматизації нове граматичне явище тренується в умовно-мовленнєвих вправах у однотипних мовленнєвих ситуаціях або контекстах. Основна мета цих вправ – досягти достатньо стабільного використання студентами нового граматичного явища у навчальному ситуативному мовленні. Значення однотипних мовленнєвих ситуацій та контекстів для формування навички обумовлено тим, що, як свідчать дані психології та методики, умовами, які визначають вживання тієї чи іншої граматичної структури у мовленні, є комунікативні завдання граматичного знаку (структури) типові ситуації, у яких він нормативно реалізується. Під час виконання цих вправ можуть використовуватися: мовленнєві ситуації, які відтворюються при допомозі засобів візуальної наочності; мовленнєві ситуації (реальні та уявні); мовленнєві ситуації за текстом, який читається, або у зв'язку із текстом; мовленнєві ситуації за темою чи мотивами (фрагментами) теми.

Наведемо окремі види умовно-мовленнєвих граматично-спрямованих однотипних вправ для тренування перфектних форм дієслів (на знайомому лексичному матеріалі). 1-й вид – умовно-мовленнєві вправи на тренування дієслова *lassen* з опорою на картинку. *3 p a z o k: Heinz putzt sich die Schuhe. Herr Wolf lässt sich die Schuhe putzen.* На картинках зображені діючі особи даної серії. 2-й вид – умовно-мовленнєві трансформаційні вправи (Präsens – Perfekt) – *Warum schreibst du die Übung nicht? – Doch, ich habe sie schon geschrieben. – Warum wäschst du dich nicht? Warum isst du nicht? Warum grüßt du deinen Freund nicht? ...*

Різновидом тренувальних умовно-мовленнєвих вправ є і такі вправи: *Stellen sie sich vor: Sie telefonieren mit Ihrem Freund, hören ihn aber schlecht. Sie fragen immer zurück, und er wiederholt seine Worte.* Наприклад: – *Ich habe meiner Mutter beim Reinemachen geholfen. – Was hast du? – Meiner Mutter geholfen.* Або: *Stellen sie sich vor: Sie glauben den Worten Ihres Gesprächspartners schwer und wiederholen deshalb das Ende seiner Replik: – Ich habe einen Kuchen gebacken. – Einen Kuchen gebacken? Kannst du das?*

3-й вид – мовленнєва граматично спрямована вправа за текстом та у зв'язку із ним. Наприклад, після опрацювання тексту «*Am Morgen*» може бути запропонована наступна вправа у вигляді набору питань за змістом тексту: *Wann ist N. aufgestanden? Ist er selbst erwacht oder hat ihn jemand geweckt? Wann erwachen Sie gewöhnlich? Warum hat N. lange im Bett gegessen und gegähnt? Vielleicht ist er gestern zu spät zu Bett gegangen? Wann sind Sie gestern zu Bett gegangen?* ...

На варіативному етапі виконуються ситуативні граматично спрямовані мовленнєві вправи з метою подальшої автоматизації граматичного матеріалу у діалогічному та монологічному мовленні у зв'язку із іншими граматичними явищами у більш складних мовленнєвих контекстах. Велике значення має також створення ситуацій, зокрема, рольових, які спонукають студентів до ініціативного вживання граматичного матеріалу, який тренується, у монологічному висловлюванні відповідно до ролі (екскурсовода, провідника, адміністратора готелю, менеджера та ін.). Відповідно до індивідуально-мовленнєвого досвіду студентів, їх мовленнєвих можливостей на іноземній мові ускладнюється також характер граматично спрямованих вправ із використанням нового та раніше вивченого граматичного матеріалу. Наприклад: *Was würdest du vor allem besichtigen, wenn du Berlin (Dresden, Eisenach, Wartburg, Paris, Louvre) besuchen könntest? Könnte ich den Louvre besuchen, würde ich Nike, die geflügelte Göttin des Sieges besichtigen.*

Поряд із мовленнєвими граматичними навичками та паралельно із ними формуються і мовні операційні навички словозміни, конструювання та аналізу граматичних явищ. Наприклад: *1) Stellen Sie sich vor: ein Student hat das Examen schlecht bestanden. Was sagt er sich? – Ich habe wenig gearbeitet. Ich hatte wenig Zeit. Was wünscht er sich? Hätte ich mehr gearbeitet! Wenn ich mehr gearbeitet hätte!*

Професійно спрямоване навчання граматичних навичок передбачає також формування у студентів вже на першому ступені певних методичних умінь. До них можна віднести: уміння визначати типи та види вправ і використовувати їх з урахуванням завдань кожного етапу навчання граматичних навичок; уміння укладати власні вправи – ситуативні, умовно-мовленнєві та суто мовленнєві додатково до тих, які подаються у підручниках та навчальних посібниках; уміння застосовувати свої теоретичні знання з граматики відповідно до потреб закладів освіти, до рівня знань учнів.

У підручнику «Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі» О. Б. Тарнопольський та М. Р. Кабанова зазначають, що для цілеспрямованого навчання граматики іноземної мови «найбільш відомим та загальноприйнятим є концентричний підхід, згідно з яким грамика вивчається протягом усього мовного курсу, при цьому на різних етапах та стадіях навчання можуть опрацьовуватися одні й ті самі граматичні явища, але на різних рівнях складності та деталізації» [6, с. 212].

Автори вищевказаного підручника також запропонували такі етапи роботи над іншомовним

граматичним матеріалом: «1. Етап презентації, на якому викладач (з точки зору використовуваних ним методів навчання) проводить показ/демонстрацію нового для студентів граматичного явища, а ті, хто навчаються, з ним ознайомлюються» [6, с. 217]. «2. Формування мовленнєвих граматичних автоматизмів в усному мовленні. Це є основним (тренувальним) етапом формування таких автоматизмів, оскільки практично всі вони обслуговують як усне, так і письмове мовлення». «Формування мовленнєвих граматичних автоматизмів в усному мовленні здійснюється через систему вправ – перш за все, умовно-комунікативних». «Також на цьому етапі можливо і доцільно використовувати певну кількість некомунікативних вправ». 3. «Включення мовленнєвих граматичних автоматизмів до різних видів мовлення». 4. «Розвиток, протягом якого окремі сформовані на попередніх етапах автоматизми об'єднуються у цілісні навички, і ці навички розвиваються та удосконалюються» [6, с. 218].

Важливо зазначити, що демонстрація граматичного матеріалу має передбачати використання комунікативного контексту, для того, щоб студенти наочно мали змогу побачити комунікативну функцію відповідного граматичного явища. У даному ключі на увагу заслуговує навчальний посібник Ольги Сверлової «*Grammatik im Gespräch*» [11], який призначений для підлітків та дорослих, які бажають поглибити свої знання з граматики або цілеспрямовано освіжити та вдосконалити навички мовлення у специфічних тематичних контекстах. Різноманітні вправи, запропоновані у посібнику, підходять як для використання на практичних заняттях, так і як додаткове домашнє завдання. Вони можуть використовуватися як додаток до будь-якого підручника початкового рівня.

Теми та завдання посібника «*Grammatik im Gespräch*», враховують широкий спектр інтересів учнів та студентів усіх вікових груп і гарантують різноманітні прийоми та методи навчання. Багаторічний досвід показав, що учні та студенти навчаються легше та ефективніше, коли граматичні структури вбудовані в актуальну та цікаву тему з реального життя і виступають у ролі засобу для досягнення мети – висловлювання власного досвіду та інтересів. Посібник Ольги Сверлової орієнтується на рівні «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» або «*Profile deutsch*» та містить матеріал для рівнів A1, A2, B1 та B2. Робочі аркуші підходять як для роботи на початковому етапі, так і для повторення та закріплення знань просунутих учнів та студентів на рівні «*Zertifikat Deutsch*». Вони впорядковані за граматичними темами та, за потреби, розподілені всередині теми за рівнями від A1 до B2. Робочі аркуші або окремі вправи також можна обирати за змістовими темами, щоб, наприклад, поглибити тему заняття за змістом, словниковим запасом та граматичними структурами, які необхідні в розмові [11, с. 4].

Деякі вправи починаються із короткого вступного тексту, який має підготувати студентів до теми та полегшити початок роботи, а також із прикладу речення. Закріплення вивчених структур

відбувається у вправах, які пропонують у якості завдання висловити та обґрунтувати свою думку щодо певної теми, розповідаючи про типові повсякденні звички у своїй країні чи у країні вивченої мови, даючи особисті поради або ділячись власним досвідом. Такі вправи для переносу знань можуть виконуватися або письмово (наприклад, як домашнє завдання), або бути інтегрованою у заняття як усне завдання [11, с. 5].

Розглянемо типові приклади. Для рівня A1 пропонується граматична тема *Tempusformen: Präsens*, яка реалізується у темі *Menschen und ihre Hobbys*. Навички утворення та вживання дієслів у теперішньому часі формуються та удосконалюються у таких вправах та завданнях. Вправа 1. *Ergänzen Sie: Paul, 29: Ich (mögen) Sport. Und ich ... (tanzen) auch sehr gern.* Вправа 2. *Was machen diese Menschen in ihrer Freizeit? Muster: Angelika liest gern, geht gern ins Kino, hört Rockmusik und kocht sehr gern. Übung: Ted, 38: Meine Hobbys sind Judo und Karate, Sushi-Essen, Malen und Zeichnen. Irene, 39: Fotografieren, Joggen, Reisen – das sind meine Hobbys. Und Tanzen! Mein Lieblingstanz ist Tango.* Вправа 3. *Erzählen Sie von den Hobbys eines Freundes / einer Freundin. Muster: Mein Freund Toni macht gern Sport. Im Winter fährt er Ski. Und im Sommer ...* Вправа 4. *Bilden Sie Sätze. Muster: Ich sitze jeden Tag am Computer und am Wochenende gehe ich meist ins Kino. Übung: am Computer sitzen/jeden Tag/ich/am Wochenende/ins Kino gehen/ich; im Garten arbeiten/Blumen mögen/wandern/ich/gerne.* Творче письмове завдання 5. *Schreiben Sie Kontaktanzeigen für gemeinsame Freizeitaktivitäten. Muster: Hallo, ich suche eine Freundin. Ich lese viel, gehe gern ins Kino, koche mit Freunden. Magst du auch Bücher und Kino? Triffst du dich gern mit Freunden und magst mit mir kochen? Dann melde dich.* Творче усне завдання 6. *Schöpferische Aufgabe: Welche Hobbys haben Sie oder Verwandte von Ihnen? Erzählen Sie.* Отже, даний приклад демонструє типові вправи та завдання на достатньо простому лексичному матеріалі, які спрямовані на розвиток та вдосконалення навичок відмінювання дієслів у теперішньому часі та їх доцільне вживання у ситуаційному мовленні (як писемному, так і усному) [11, с. 16–17].

Для рівня B2 пропонується граматична тема *Konjunktiv II*. Для ілюстрації функціонування даної граматичної структури, а саме умовного способу II, обрано тему *Wenn ich keine Freunde hätte ...* Вправа 1. *Können Sie sich ein Leben ohne Freunde vorstellen? Muster: Wenn ich keine Freunde hätte, wäre ich ziemlich einsam. Übung: Wenn ich keine Freunde hätte, ... / Ohne Freunde ... – weniger Spaß am Leben haben; oft zu Hause herumsitzen und sich langweilen; ziemlich einsam sein i. t. in.* Вправа 2 розпочинається із вступного тексту (*Einführungstext*): *Freunde brauchen wir zum Reden und zum Schweigen, zum Ausheulen und zum Lachen. Manche begleiten uns durch das ganze Leben. Unser Alltag wäre grau, wenn wir sie nicht hätten. Aufgabe: Ergänzen Sie. Karen, 19: Wenn ich keine Freunde ..., dann ... ich völlig aufgeschmissen (haben, sein). Ohne meine Freunde ... ich mein Leben nur halb so schön (finden).* Вправа 3. *Was macht Ihren besten Freund / Ihre beste Freundin aus? Muster: Er wäre nicht*

mein bester Freund, wenn er mich in Schwierigkeiten brächte. Übung: Ein guter Freund / eine gute Freundin: belügt Sie nicht; hört Ihnen zu; geht mit Ihnen durch dick und dünn i. t. in. Вправа 4. *Wie halten Freundschaften länger? Muster: Wenn Andy mehr Zeit in die Freundschaft investiert hätte, wäre sie nicht in die Brüche gegangen. Übung: Verena, 18: Ich war immer eifersüchtig, wenn meine Freundin ab und zu mal ohne mich etwas unternommen hat. So habe ich sie verloren. U* якості вправи 5 пропонується виконання творчого завдання *Schöpferische Aufgabe: Denken Sie einen guten Freund / eine gute Freundin, der / die Ihnen wichtig ist. Wie würde Ihre leben aussehen, wenn diese Freundschaft plötzlich auseinanderginge?* [11, с. 96–97].

Слід зазначити, що утворення форм умовного способу та уміння їх правильного вживання потребує особливої уваги, оскільки дана граматична структура містить складні словозміни, зміни словоформ. Тому для тренування *Konjunktiv II* дуже вдало була обрана тема дружби, а виконання вправ на підстановку й трансформацію та творчого завдання полегшить засвоєння студентами даної граматичної структури.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного аналізу встановлено, що граматична компетенція є невід'ємним складником іншомовної комунікативної компетенції студентів. Обґрунтовано доцільність використання комунікативного підходу, який передбачає інтеграцію граматичного матеріалу у процес мовленнєвої діяльності. Визначено, що ефективне формування граматичних навичок можливе лише за умови поетапної організації навчання, яка включає ознайомлювально-підготовчий, автоматизаційний та варіативний етапи. Встановлено, що використання системи вправ різних типів (мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих) сприяє поступовому переходу від знань до їх практичного застосування. Доведено, що комунікативно спрямовані вправи забезпечують більш ефективне формування автоматизованих граматичних навичок.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробленні та експериментальній перевірці ефективності комплексних систем комунікативно орієнтованих вправ для різних рівнів володіння німецькою мовою. Окремої уваги потребує проблема індивідуалізації навчання граматики з урахуванням когнітивних та мовленнєвих особливостей здобувачів освіти. Важливим напрямом є також створення навчально-методичних матеріалів нового типу, що поєднують граматичний і комунікативний підходи в умовах сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Будз І.Ф., Поченюк Я.В. Комунікативний підхід у навчанні граматики англійської мови. *Закарпатські філологічні студії*. 2022. Вип. 27. Том 1. С. 156–159.
2. Грачова І.В. Інтерактивні методи викладання граматики на заняттях з англійської мови у ВНЗ. *Молодий вчений*. 2017. № 11 (51). С. 201–204.
3. Деркач С.П. Метод проектів у навчанні практичної граматики англійської мови. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2022. Випуск 1 (150). С. 73–76.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / За ред. С.Ю.Ніколаєвої. К.: Ленвіт. 2023. 273 с.

5. Олійник Д.Б., Лівандовська І.С. Методологічні аспекти навчання граматики студентів 1-2 курсів з другої іноземної мови (німецької) по підручнику «Spektrum A1». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*: Серія «Філологія». 2025. № 26 (94). С. 42–45.

6. Тарнопольський О.Б. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник / О.Б.Тарнопольський, М.Р.Кабанова. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

7. Триндюк В.А., Скробака Ю.С. Розвиток іншомовної граматичної компетентності засобами автентичних інформаційних новин. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 1. С. 63–69.

8. Шовковий В., Шовкова Т. Навчання студентів-германістів граматики німецької мови (інфінітивних конструкцій) за технологією «перевернутий клас». *Ars Linguodidacticae*. 2023. Вип. 12. С. 34–52.

9. Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F., Winzer-Kiontke, B. Deutsch als fremde Sprache. Einheit 3. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen Verlag. 2023. 200 s.

10. Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L. DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen Verlag. 2017. 200 s.

11. Sverlova, Olga. Grammatik im Gespräch. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt KG. 2008. 113 s.

REFERENCES

1. Budz, I.F., Pochenyk Ya.V. (2022). Komunikatyvnyy pidkhd u navchanni hramatyky anhliys'koyi movy [Communicative approach in teaching English grammar]. *Zakarpats'ki filolohichni studiyi*. Vyp. 27. Tom 1. S. 156–159. [in Ukrainian]

2. Hrachova, I.V. (2017). Interaktyvni metody vykladannya hramatyky na zanyattyakh z anhliys'koyi movy u VNZ [Interactive methods of teaching grammar in English classes at universities]. *Molodyy vchenyy*. № 11 (51). S. 201–204. [in Ukrainian]

3. Derkach, S.P. (2022). Metod proektiv u navchanni praktychnoyi hramatyky anhliys'koyi movy [The project method in teaching practical English grammar]. *Naukovyy visnyk Uzhorods'koho universytetu*. Seria: «Pedahohika. Sotsial'na robota». Vypusk 1 (150). S. 73–76. [in Ukrainian]

4. Zahal'noyevropeys'ki Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuyannya [Pan-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment]. (2023). Kyjiv: Lenvit. 273 s. [in Ukrainian]

5. Oliynyk, D.B., Livandovs'ka, I.S. (2025). Metodolohichni aspekty navchannya hramatyky studentiv 1-2 kursiv z druhoyi inozemnoyi movy (nimets'koyi) po pidruchnyku

«Spektrum A1» [Methodological aspects of teaching grammar to 1st-2nd year students of the second foreign language (German) using the textbook «Spektrum A1»]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu «Ostroz'ka akademiya»*: Seriya «Filolohiya». № 26 (94). S. 42–45. [in Ukrainian]

6. Tarnopol's'kyi, O.B. (2019). Metodyka vykladannya inozamnykh mov ta yikh aspektiv u vyshchii shkoli: pidruchnyk [Methodology of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Universytet imeni Al'freda Nobelya. 256 p. [in Ukrainian]

7. Tryndyuk, V.A., Skrobaka, Yu.S. (2022). Rozvytok inshomovnoyi hramatychnoyi kompetentnosti zasobamy avtentychnykh informatsiynykh novyn [Development of foreign language grammatical competence by means of authentic information news]. *Akademichni studiyi. Seriya «Pedahohika»*. Vyp. 1. S. 63–69. [in Ukrainian]

8. Shovkovyy, V., Shovkova, T. (2023). Navchannya studentiv-hermanistiv hramatyky nimets'koyi movy (infinitivnykh konstruktseyi) za tekhnolohiyeyu «perevernutyi klas» [Teaching German language students grammar (infinitive constructions) using the «flipped classroom» technology]. *Ars Linguodidacticae*. Vyp. 12. S. 34–52. [in Ukrainian]

9. Barkowski, H., Grommes, P., Lex, B., Vicente, S., Wallner, F., Winzer-Kiontke, B. (2023). Deutsch als fremde Sprache. Einheit 3. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen Verlag. 200 p. [in German]

10. Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L. (2017). DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart. Ernst Klett Sprachen Verlag. 200 p. [in German]

11. Sverlova, Olga. (2008). Grammatik im Gespräch. Arbeitsblätter für den Deutschunterricht. Berlin und München: Langenscheidt KG. 113 p. [in German]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТОКАРЄВА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик викладання Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми методики викладання німецької мови у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TOKARYEVA Tetyana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germanic Languages, Foreign Literature and Methods of their Teaching at the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: actual problems of the methodology of teaching German in high school.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 27.03.2026 р.

УДК 374.1:159.92

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-480-485

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ТЕРНАВСЬКА Тетяна –

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри менеджменту авіаційної діяльності
Української державної льотної академії
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9464-3175>
e-mail: ternavskaya_20@ukr.net

БЄЛЯЄВА Анна –

аспірант
Української державної льотної академії
ORCID: <https://orcid.org/00009-0002-0837-4755>
e-mail: belyaevaana@ukr.net

ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТИ ТА ЮРИДИЧНА ПРАКТИКА ЯК ОРІЄНТИРИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІМИ ЮРИСТАМИ

У статті предметом дослідження є особливості належної організації самоосвіти та розкривається суть ролі юридичної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх юристів в період їх професійного навчання. Здійснено обґрунтування необхідності інтеграції теоретичної підготовки із дійсною практичною діяльністю та систематичним самостійним навчанням майбутнього правника. Окрім того, окреслено ключові підходи (методи), які сприяють розвитку професійних компетенцій (навичок та вмінь), що відповідають сучасним вимогам юридичної професії. Разом з тим, проаналізовано сучасні методи до формування професійних компетентностей майбутніх правників, досліджувався взаємозв'язок між якісною теоретичною підготовкою, системною самостійною навчальною діяльністю та набуттям практичного досвіду фахівцем. Обґрунтовано, що поєднання самоосвіти і практичної діяльності – є ключовими умовами формування конкурентоспроможного майбутнього юриста.

Опрацьовано та надано визначення поняття самоосвіти та її ролі у формуванні професійних компетентностей майбутніх юристів, а також сформульовано поняття юридичної практики та її значення при професійному вдосконаленні майбутнього професіонала. Доведено, що юридична практика виступає важливим інструментом формування професійних компетентностей.

Окреслено принципи ефективності самоосвіти, а також зауважено на наявності основних форм юридичної практики та їх сприяння у розвитку ключових навичок фахівця.

Шляхом окреслення основних методів самоосвіти та практичної діяльності майбутнього юриста, як самостійної і цілеспрямованої діяльності, встановлено які саме методи сприяють ефективному формуванню практичних навичок у правозастосовній діяльності.

В ході підготовки даної статті, вдалося досягнути поставленої мети щодо визначення ролі самоосвіти та юридичної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх юристів та обґрунтовано ефективні підходи (методи) до їх організації. Між тим, також і знайшло своє підтвердження, що самоосвіта та юридична практика є важливими взаємодоповнюючими процесами, а їх ефективне поєднання забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутнього юриста.

Ключові слова: самоосвіта, юридична практика, професійні компетентності, професійна самореалізація, майбутні юристи, правнича освіта.

TERNAVSKA Tetiana –

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor

Department of Aviation Management

Ukrainian State Flight Academy

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9464-3175>

e-mail: ternavskaya_20@ukr.net

BIELIAIEVA Anna –

Postgraduate Student

Ukrainian State Flight Academy

ORCID: <https://orcid.org/00009-0002-0837-4755>

e-mail: belyaevaaa@ukr.net

ORGANIZATION OF SELF-EDUCATION AND LEGAL PRACTICE AS GUIDELINES FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE LAWYERS

The article examines the peculiarities of the proper organization of self-education and reveals the role of legal practice in the formation of professional competencies of future lawyers during their professional training. The necessity of integrating theoretical training with real practical activity and systematic independent learning of a future legal professional is substantiated. In addition, key approaches (methods) that contribute to the development of professional competencies (skills and abilities) in accordance with the modern requirements of the legal profession are outlined.

At the same time, modern methods of forming professional competencies of future lawyers are analyzed, and the relationship between high-quality theoretical training, systematic independent educational activity, and the acquisition of practical experience by a specialist is studied. It is substantiated that the combination of self-education and practical activity is a key condition for the formation of a competitive future lawyer.

The concept of self-education and its role in the formation of professional competencies of future lawyers is defined, as well as the concept of legal practice and its importance for the professional development of a future specialist. It is proven that legal practice serves as an important tool for the formation of professional competencies.

The principles of effective self-education are outlined, and attention is drawn to the main forms of legal practice and their contribution to the development of key professional skills. By identifying the main methods of self-education and practical activity of a future lawyer as independent and purposeful activities, it is determined which methods contribute to the effective formation of practical skills in law enforcement activities.

In the course of preparing this article, the stated goal of determining the role of self-education and legal practice in the formation of professional competencies of future lawyers was achieved, and effective approaches (methods) to their organization were substantiated. It is also confirmed that self-education and legal practice are important complementary processes, and their effective combination ensures a high level of professional training for future lawyers.

Key words: self-education, legal practice, professional competencies, professional self-realization, future lawyers, legal education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку правової системи характеризується підвищеними вимогами до професійної підготовки майбутніх юристів. Теоретичні знання, отримані у закладах вищої освіти, часто не

забезпечують повною мірою готовності випускників – майбутніх правників до практичної діяльності. У зв'язку з цим, сучасними авторами Кушевська Н. М., Заверуха Ю. Г., Прилипко В. М., Грищенко А. І. актуалізується питання організації самоосвіти та

залучення студентів до юридичної практики як ключових орієнтирів формування професійних навичок [2; 4]. Однією з ключових проблем є розрив між теоретичними знаннями студентів – майбутніх юристів та їх здатністю застосовувати ці знання на практиці. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних механізмів професійної самореалізації майбутніх юристів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх юристів активно досліджуються сучасними науковцями, які підкреслюють важливість компетентнісного підходу, інтеграції освіти і практики, а також розвитку здатності до самостійного навчання (Кушевська Н. М., Заверуха Ю. Г., Прилипо В. М., Грищенко А. І., Кириленко С. М.). Грищенко А. І. зазначає, що значна увага приділяється реформуванню юридичної освіти та її адаптації до європейських стандартів [4, с. 298–299]. Дослідження підтверджують, що сучасна правнича освіта має трансформуватися з теоретичної моделі на модель, що розвиває самостійність та здатність до самоосвіти, яка сприятиме формуванню самоосвітньої компетентності, цифровізації навчання, адаптації до умов воєнного стану та інтеграції в європейський освітній простір.

Питання системного поєднання самоосвіти та практичної діяльності потребує подальшого наукового дослідження.

Мета статті. Визначення ролі самоосвіти та юридичної практики у формуванні професійних компетентностей майбутніх юристів та обґрунтування ефективних підходів до їх організації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Центральною ідеєю системи юридичної освіти та підготовки професійних юридичних кадрів є формування високого рівня правової культури та правосвідомості майбутніх юристів, оскільки від якісного вирішення цієї задачі безпосередньо залежить професійний рівень випускника: його компетентність, усвідомлене розуміння цінності самого права, практична готовність до майбутньої професії, стійкість до професійної деформації тощо [1, с. 541].

Самоосвіта, в свою чергу, є невід’ємною складовою професійного становлення майбутнього юриста. В умовах постійних змін законодавства та правозастосовної практики, фахівець повинен бути здатним до безперервного навчання та самовдосконалення. Організація самоосвіти передбачає формування навичок пошуку, аналізу, систематизації та критичного осмислення правової інформації, а також здатності застосовувати отримані знання на практиці [2, с. 662].

Самоосвіта (самоосвітня компетентність) є критично важливою для майбутнього юриста, оскільки професійна діяльність вимагає постійної роботи з оновлюваними нормативно-правовими документами. Вона включає мотивацію, здатність до раціонального планування та професійні компетентності самостійної роботи.

Ефективна самоосвіта базується на таких принципах:

- цілеспрямованість і системність;
- самодисципліна та відповідальність;

- використання сучасних інформаційних ресурсів;

- рефлексія та оцінювання власних результатів.

Особливого значення набуває використання цифрових технологій у процесі самоосвіти, зокрема дистанційних форм навчання, онлайн-курсів та професійних платформ [7, с. 168–169]. Це сприяє формуванню у майбутнього юриста гнучкості мислення та здатності швидко адаптуватися до змін у професійній діяльності.

Самоосвіта відіграє ключову роль у формуванні професійних компетентностей майбутніх юристів, оскільки юридична сфера характеризується постійними змінами в законодавстві, великими обсягами інформації та потребою у високому рівні правосвідомості. Вона виступає основою професійного розвитку та інструментом, що дозволяє майбутнім фахівцям адаптуватися до вимог часу та самостійно поповнювати знання.

Юридична практика виступає важливим інструментом формування професійних компетентностей. Вона забезпечує можливість застосування теоретичних знань у реальних або наближених до реальних умовах [6, с. 61–63].

До основних форм юридичної практики належать:

- стажування в органах державної влади та юридичних установах;
- участь у юридичних клініках;
- моделювання судових процесів (moot court);
- практичні заняття з аналізу кейсів.

Практична діяльність сприяє розвитку таких ключових навичок:

- правовий аналіз і аргументація;
- складання юридичних документів;
- комунікація з клієнтами;
- прийняття рішень у складних ситуаціях;
- етична та моральна відповідальність.

Важливим є також розвиток логічного мислення майбутнього юриста, яке безпосередньо впливає на якість правозастосування та рівень правової культури суспільства [8, с. 119–120].

Інтеграція самоосвіти та практики є необхідною умовою ефективної підготовки майбутніх юристів. Самостійне опрацювання матеріалів у поєднанні з практичним досвідом дозволяє студентам глибше засвоювати знання, формувати критичне мислення та професійну ідентичність [5, с. 135].

Такий підхід сприяє переходу від пасивного засвоєння інформації до активного її використання та застосування на практиці.

Варто зазначити, що юридична практика – є фундаментом у формуванні професійних компетентностей майбутніх юристів, оскільки вона перетворює теоретичні знання, здобуті в університеті, на реальні практичні навички, забезпечуючи професійну адаптацію. Вона є сполучною ланкою між навчанням та юридичною професійною діяльністю, дозволяючи майбутнім юристам побачити роботу правової системи зсередини, успішно професійно самореалізуватися, бути задоволеним собою і прагнути до подальшого розвитку.

Організація самоосвіти та юридичної практики вимагає системного підходу, що поєднує теоретичне оновлення знань із їх негайним впровадженням. Основними методами є використання авторитетних джерел, аналіз практичних кейсів, участь у спеціалізованих заходах та інноваційні методики навчання.

Існують методи:

а) які забезпечують оволодіння навчальним предметом (словесні, візуальні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні);

б) які стимулюють та мотивують навчально-наукову діяльність (навчальні дискусії, проблемні ситуації, ділові ігри, творчі завдання, пошук і дослідження, експерименти, конкурси, вікторини і т. п.);

в) методи контролю і самоконтролю в навчальній діяльності (опитування, залік, іспит, контрольна робота, тестові завдання, питання для самоконтролю та ін.) [11, с. 1002].

В рамках класичної методики навчання розрізняють пасивну та активну методики. Інноваційна методика також може бути класифікована таким чином, але тільки на умовно-теоретичному рівні, оскільки більшість її методів базуються на активній складовій.

Пасивна методика включає в себе методи викладання, що забезпечують взаємодію між викладачем та учнями на організаційно-комунікативному рівні. На сьогоднішній день пасивна методика переважає при викладанні юридичних дисциплін у навчальному процесі більшості закладів вищої освіти України, особливо це стосується тих навчальних закладів, основний профіль яких не пов'язаний з юриспруденцією.

Схема викладу матеріалу викладачем з використанням пасивної методики полягає в наступному: викладач викладає теорію стосовно досліджуваного питання, наводить практичні приклади, що співвідносяться з теоретичним матеріалом, наводить способи їх вирішення. Все це сприяє засвоєнню учнями готового навчального матеріалу з конкретними практичними прикладами, які пропонує викладач. Надалі учень зможе застосувати отримані знання на практиці, але тільки в рамках тих прикладів, які були вивчені ним раніше (робота за зразком) [11, с. 1002].

Професійна компетентність юриста – це інтегративна якість особистості фахівця, що поєднує наявність юридичних знань та вмінь з різних галузей права, професійно важливих якостей для ефективного виконання професійної діяльності з дотримання прав і свобод людини [10, с. 91]. Правнича освіта є особливо відповідальною, адже вимагає постійного самовдосконалення всіма доступними шляхами які обирає майбутній фахівець, але вона ж і є, водночас, цікавою і потрібною.

Поєднання самоосвіти та юридичної практики є основою формування професійних компетентностей майбутнього юриста, створюючи синергію між теоретичними знаннями та їх реальним застосуванням. У сучасних умовах динамічного законодавства та конкуренції з боку штучного інтелекту, ця

парадигма перетворюється з переваги на необхідність. Самоосвіта та практика не існують окремо, вони взаємодоповнюють одна одну. Самоосвіта покращує якість практики, а практика є ефективним інструментом у виявленні прогалин законодавства. Поєднання обох цих елементів формує професійну культуру, що включає знання, мораль та вміння застосовувати інструментарій права в практичній діяльності.

У сучасних умовах реформування правової системи та зростання вимог до професійної компетентності майбутнього юриста особливого значення набуває ефективна самоосвіта та раціональна організація юридичної практики. Традиційна модель навчання, орієнтована переважно на засвоєння теоретичних знань, поступово доповнюється підходами, що акцентують увагу на розвитку практичних навичок, критичного мислення та здатності до безперервного професійного розвитку.

Самоосвіта є цілеспрямованою діяльністю, спрямованою на самостійне здобуття знань. До її основних методів належать:

- інформаційно-аналітичний метод (робота з нормативними актами);
- проблемно-пошуковий метод;
- кейс-метод;
- самоконтроль і рефлексія.

Застосування кейс-методу сприяє формуванню практичних навичок [12, с. 50–52].

Юридична практика включає правозастосовну діяльність та формування правових позицій.

Основні методи:

- юридичний аналіз;
- юридичне конструювання;
- системний підхід;
- порівняльно-правовий метод.

Метод юридичного конструювання дозволяє створювати ефективні правові акти [13].

Наступним методом (підходом) до організації самоосвіти та юридичної практики – є практико-орієнтоване навчання, яке включає в себе:

- юридичні клініки;
- стажування;
- моделювання судових процесів.

Такий підхід також ефективно сприяє формуванню професійних компетентностей майбутніх юристів [14, с. 139-141].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Самоосвіта та юридична практика є взаємодоповнюючими елементами професійної підготовки майбутніх юристів. Їх ефективне поєднання забезпечує формування необхідних компетентностей, підвищує рівень професійної готовності та конкурентоспроможності випускників на ринку праці. Самоосвіта забезпечує безперервність навчання та професійне зростання юриста. Вона дозволяє підтримувати актуальність знань і підвищувати ефективність практичної діяльності. Самоосвіта та юридична практика є взаємодоповнюючими процесами. Їх ефективне поєднання забезпечує високий рівень професійної підготовки юриста.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку інноваційних моделей інтеграції теорії,

практики та самостійного навчання у правничій освіті. Сучасні вимоги до майбутніх юристів визначаються новими реаліями. Вони повинні мати не лише глибокі знання в галузі права, але й компетентність в інших областях. Кросфункціональність допоможе володіти різними знаннями, що дозволить юристам бути більш гнучкими та адаптивними до змін на ринку праці, що в черговий раз підтверджує важливість поєднання самоосвіти та юридичної практики зважаючи на вимоги сучасного суспільства.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Павлюк Н.В. Роль правової (юридичної) освіти у формуванні професійної правової культури та правосвідомості майбутніх юристів. *Право та державне управління*. 2024. № 4. С. 540–545.
2. Кушевська Н. М., Заверуха Ю. Г., Прилипко В. М. Актуальні виклики та тенденції у сфері професійної підготовки юристів в Україні. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 2(30). С. 655–669.
3. Письменна О. П., Ільченко К. Р. Адаптація юридичної освіти до вимог сучасного світу: проблеми, перспективи та забезпечення якості. *Нове українське право*. 2024. № 2. С. 109–113.
4. Грищенко А. І. Вища юридична освіта в Україні: вектори реформування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2024. Вип. 83(1). С. 298–304.
5. Кіріяк О. В. «Global Legal Skills' 2024»: платформа для обміну найкращими практиками у юридичній освіті. *Science and Science of Science*. (2(128)). 2025. С. 132–144.
6. Тихонова Д. С. Теорія та практика сучасної юриспруденції: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. м. Харків, 25 трав. 2023 р.). Харків, 2023. Вип. 1. 307 с.
7. Маргулов А. Х. Дистанційна форма навчання: аналіз стану та перспективи розвитку. *Традиції та інновації в сучасній науці та освіті в умовах викликів та загроз глобалізації*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. м. Дніпро, 29 лист. 2022 р. Дніпро, 2023. С. 168–169.
8. Берендєєв А. Вплив логічного мислення юриста на загальний розвиток правової культури суспільства. *Проблеми формування громадянського суспільства в Україні*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. м. Дніпро, 10 трав. 2024 р. Дніпро, 2024. С. 119–121.
9. Кириленко С. Організація юридичної освіти (спеціальність «Право») в Україні та Польщі: порівняльний аналіз. *Молодь і ринок*. 2024. № 4(224). С. 168–172.
10. Федоренко О. Зміст професійної компетентності юриста. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. Вип. 1. С. 87–93.
11. Забарна Н., Ковда Н. Інноваційна методика викладання юридичних дисциплін. *Innovative Methodology of Teaching Legal Studies. Trajektoriâ Nauki = Path of Science*. 2021. Vol. 7. No 11. P. 1001–1007 (Режим доступу URI: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiyna-metodika-vikladannya-yuridichnih-distiplin/viewer> дата звернення 21.04.2026).
12. Нітченко А. Інноваційні методи навчання в системі вищої юридичної освіти. *Актуальні проблеми правознавства*. 2023. № 1(7). С. 49–53.
13. Манько Д. Г. Спеціальні методи юридичної діяльності щодо створення правових актів. Режим доступу URL: [http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v29/3.pdf](https://efaidnbmnnnibpccjpcglcfindmkaj/http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v29/3.pdf). дата звернення 21.04.2026).
14. Костюченко О. Є. Практико-орієнтоване навчання як інструмент розвитку юридичної освіти. *Нове українське право*. 2021. Вип. 4. С. 138–143.

REFERENCES

1. Pavliuk, N. V. (2024). Rol' pravovoyi (yurydychnoyi) osvity u formuvanni profesijnoyi pravovoyi kul'tury ta pravovidomosti maybutnikh yurystiv [The role of legal

education in the formation of professional legal culture and legal awareness of future lawyers]. *Pravo ta derzhavne upravlinnya*. (4). S. 540–545. [in Ukrainian]

2. Kushevska, N. M., Zaverukha, Yu. H., & Prylypko, V. M. (2024). Aktual'ni vyklyky ta tendentsiyi u sferi profesijnoyi pidhotovky yurystiv v Ukraini [Current challenges and trends in the field of professional training of lawyers in Ukraine]. *Nauka i tekhnika s'ohodni*. 2(30). S. 655–669. [in Ukrainian]

3. Pysmennna, O. P., & Il'chenko, K. R. (2024). Adaptatsiya yurydychnoyi osvity do vymoh suchasnoho svitu: problemy, perspektyvy ta zabezpechennya yakosti [Adaptation of legal education to the requirements of the modern world: problems, prospects, and quality assurance]. *Nove ukraïns'ke pravo*. (2). S. 109–113. [in Ukrainian]

4. Hryshchenko, A. I. (2024). Vyscha yurydychna osvita v Ukraini: vektory reformuvannya [Higher legal education in Ukraine: vectors of reform]. *Naukovyy visnyk Uzhhorod's'koho natsional'noho universytetu*. 83(1). S. 298–304. [in Ukrainian]

5. Kiriya, O. V. (2025). «Global Legal Skills' 2024»: platforma dlya obminu naykrashchymy praktykamy u yurydychniy osviti ["Global Legal Skills' 2024": a platform for sharing best practices in legal education]. *Science and Science of Science*. 2(128). S. 132–144. [in Ukrainian]

6. Tykhonova, D. S. (2023). Teoriya ta praktyka suchasnoyi yurysprudentsiyi [Theory and practice of modern jurisprudence]. In *Materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Kharkiv, May 25, 2023)*. Kharkiv. Issue 1. 307 s. [in Ukrainian]

7. Marhulov, A. Kh. (2023). Dystantsiyna forma navchannya: analiz stanu ta perspektyvy rozvytku [Distance learning: analysis of the current state and development prospects]. In *Tradysiyi ta innovatsiyi v suchasniy nautsi ta osviti v umovakh vyklykiv ta zahroz hlobalizatsiyi: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Dnipro, Nov 29, 2022)* Dnipro. S. 168–169. [in Ukrainian]

8. Berendieiev, A. (2024). Vplyv lohichnoho myslennya yurysta na zahal'nyy rozvytok pravovoyi kul'tury suspil'stva [The influence of a lawyer's logical thinking on the overall development of legal culture of society]. In *Problemy formuvannya hromadyans'koho suspil'stva v Ukraini: materialy Vseukr. nauk.-prakt. konf. (Dnipro, May 10, 2024)*. Dnipro. S. 119–121. [in Ukrainian]

9. Kyrylenko, S. (2024). Orhanizatsiya yurydychnoyi osvity (spetsial'nist' «Pravo») v Ukraini ta Pol'shchi: porivnyal'nyy analiz [Organization of legal education (specialty "Law") in Ukraine and Poland: a comparative analysis]. *Molod' i rynok*. 4(224). S. 168–172. [in Ukrainian]

10. Fedorenko, O. (2018). Zmist profesijnoyi kompetentnosti yurysta [The content of professional competence of a lawyer]. *Pedahohichni innovatsiyi: ideyi, realiyyi, perspektyvy*. (1). S. 87–93. [in Ukrainian]

11. Zabarna, N., & Kovda, N. (2021). Innovatsiyna metodyka vykladannya yurydychnykh dystsyplin [Innovative methodology of teaching legal disciplines]. *Trajektoriâ Nauki = Path of Science*. 7(11). P. 1001–1007. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsiyna-metodika-vikladannya-yuridichnih-distiplin/viewer> (accessed April 21, 2026). [in Ukrainian]

12. Nitchenko, A. (2023). Innovatsiyni metody navchannya v systemi vyshchoyi yurydychnoyi osvity [Innovative teaching methods in the system of higher legal education]. *Aktual'ni problemy pravoznavstva*, 1(7), 49–53. [in Ukrainian]

13. Manko, D. H. (n.d.). Spetsial'ni metody yurydychnoyi diyal'nosti shchodo stvorenniya pravovykh aktiv [Special methods of legal activity in the creation of legal acts]. URL: <http://www.sci-notes.mgu.od.ua/archive/v29/3.pdf> (accessed April 21, 2026). [in Ukrainian]

14. Kostyuchenko, O. Ye. (2021). Praktyko-oriyentovane navchannya yak instrument rozvytku yurydychnoyi osvity [Practice-oriented learning as a tool for the development of legal education]. *Nove ukraïns'ke pravo*. (4). S. 138–143. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ТЕРНАВСЬКА Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи та соціально-

гуманітарних дисциплін Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: соціально-педагогічні умови розвитку пізнавальної діяльності, професійна самореалізація.

БЕЛЯЄВА Анна – аспірант Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: самореалізація в професії та її структура.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

TERNAVSKA Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher

School Pedagogy and Social and Humanitarian Disciplines, Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: socio-pedagogical conditions for the development of cognitive activity, professional self-realization.

BIELIAIEVA Anna – Postgraduate Student, Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: self-realization in the profession and its structure.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 27.03.2026 р.

УДК 377.3:005.336.2:811(510)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-485-489

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СЮЙ Пей –

аспірант спеціальності

011 Освітні, педагогічні науки

Національного університету

біоресурсів і природокористування України

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8029-3605>

e-mail: liliia.k@nwwu.org

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІНДІНШАНСЬКОГО ПОЛІТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Стаття присвячена дослідженню процесу формування іноземної компетентності студентів професійно-технічних коледжів за допомогою впровадження метакогнітивних практик у навчальний процес вивчення іноземних мов. Актуальність роботи зумовлена зростаючою потребою у розвитку автономності учнів та формування у них навичок саморегуляції пізнавальної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства. У статті розкривається теоретична сутність метакогнітивних знань та представлено метакогнітивну стратегію як інтегративну особистісну освіту, що включає метакогнітивні знання, навички планування, моніторингу та оцінки власної навчальної діяльності. Особлива увага приділяється аналізу рефлексивних практик як інструменту розвитку метакогнітивних здібностей студентів. Досліджено навчальну програму формування іноземної компетентності Піндіншанського політехнічного коледжу засобами метакогнітивних стратегій, принципи її побудови.

Розглянуто особливості моделі формування іноземної компетентності студентів технічних спеціальностей, яку використовують у Піндіншанському політехнічному коледжі. Встановлено, що модель включає чотири блоки: дидактично-методологічний, мотиваційно-цільовий, змістовно-процесуальний, оціночно-результативний. Встановлено, що використання метакогніції в освітньому процесі значно підвищує мотивацію та контекстуалізує використання іноземної мови через залучення ділових документів, кейсів, сценаріїв тощо.

Виявлено, що систематичне використання метакогнітивних практик сприяє розвитку навичок самоаналізу, планування навчальної діяльності, самооцінки та коригування стратегій вивчення іноземної мови. Практична значущість дослідження полягає у апробації конкретної моделі формування іноземної компетентності студентів Піндіншанського політехнічного коледжу засобами метакогнітивних стратегій. Головним досягненням використання даної моделі є підвищення відповідальності студентів за своє навчання іноземної мови, рефлексії власних підходів до навчання, рівня знань іноземної мови.

Ключові слова: іноземна мова, професійна компетентність, дидактичний блок, рефлексивна практика, мультимедійні засоби, метакогнітивні стратегії.

XU Pei –

PhD Student Specialties

011 Education, Pedagogical Sciences

of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8029-3605>

e-mail: liliia.k@nwwu.org

MODEL OF FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF STUDENTS OF PINGDINGSHAN POLYTECHNIC COLLEGE

The article is devoted to the study of the process of forming foreign language competence of students of vocational and technical colleges by introducing metacognitive practices into the educational process of studying foreign languages. The relevance of the work is due to the growing need to develop students' autonomy and form in them the skills of self-regulation of cognitive activity in the conditions of the modern information society. The article reveals the theoretical essence of metacognitive knowledge and presents the metacognitive strategy as an integrative personal education, which includes metacognitive knowledge, skills of planning, monitoring and evaluating one's own educational activity. Special attention is paid to the analysis of reflective practices as a tool for developing students' metacognitive abilities. The curriculum for forming foreign language competence of Pingdingshan Polytechnic College by means of metacognitive strategies, the principles of its construction are studied. The features of the model for forming foreign language competence of students of technical specialties, which is used in Pingdingshan Polytechnic College, are considered. It was established that the model includes four blocks: didactic-methodological, motivational-targeted, content-processual, evaluative-resultative. It was established that the use of metacognition in the educational process significantly increases motivation and contextualizes the use of a foreign language through the involvement of business documents, cases, scenarios, etc.

It was found that the systematic use of metacognitive practices contributes to the development of skills of self-analysis, planning of educational activities, self-assessment and adjustment of foreign language learning strategies. The practical significance of the study lies in the approbation of a specific model of the formation of foreign language competence of students of Pindingshan Polytechnic College by means of metacognitive strategies. The main achievement of using this model is to increase students' responsibility for their own learning of a foreign language, reflection on their own approaches to learning, and the level of knowledge of a foreign language.

Key words: foreign language, professional competence, didactic block, reflective practice, multimedia tools, metacognitive strategies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зростання інтересу до підвищення якості освітнього процесу професійно-технічних коледжів зумовило посилену увагу науковців до ролі метакогнітивних стратегій у навчанні. Метакогніція, яку часто визначають як «мислення про мислення», охоплює процеси планування, моніторингу та оцінювання власної навчальної діяльності. Ці стратегії визнані критично важливими для академічного успіху, оскільки сприяють розвитку саморегульованого й рефлексивного навчання.

Теорія конструктивізму підкреслює, що знання активно конструється студентами у взаємодії з навколишнім середовищем. У цьому контексті метакогнітивні стратегії дозволяють здобувачам освіти брати відповідальність за власне навчання, що підвищує рівень автономії, мотивації та позитивних емоцій. Використання метакогніції сприяє подоланню труднощів у вивченні іноземної мови. Останніми роками дослідження дедалі частіше зосереджуються на тому, як метакогнітивні стратегії впливають на вивчення іноземних мов. Незважаючи на позитивні результати наявних досліджень, механізми впливу окремих метакогнітивних стратегій на вивчення іноземної мови в професійно-технічних коледжах залишаються недостатньо вивченими.

Отже, виникає необхідність у заповненні цієї прогалини та обґрунтування практичних рекомендацій щодо формування більш ефективного мовного навчання у професійно-технічних коледжах за допомогою метакогнітивних стратегій на прикладі діючої моделі формування іншомовної компетентності студентів технічного коледжу засобами метакогнітивних стратегій.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Shih H.J., Huang S.C. схиляються до думки, що розуміння студентами комунікативних цілей і контекстів, з якими вони стикатимуться, сприятиме формуванню іншомовної компетентності. Вони зазначають, що аналіз потреб зазвичай структурує їх у функціональні сфери, такі як обслуговування клієнтів, переговори, управління командою, розв'язання проблем, переконання клієнтів або подолання міжкультурних відмінностей. Залучення автентичних ситуацій і текстів, релевантних цим сферам, підвищує контекстуальне застосування мовних навичок [3].

Teng M. F., Yue M. вивчали використання метакогніції у формуванні іншомовної компетентності та стверджували, що метакогнітивні стратегії сприяють підвищенню саморегуляції та автономії у вивченні іноземної мови [4].

Khraban T. досліджував навчальні практики у вивченні іноземної мови, які впливали на метакогнітивні здібності студентів. Автор зазначає, що мультимедійні засоби є найкращим інструментом вивчення іноземної мови. Проте залишається недостатньо дослідженим саме вплив метакогнітивних

стратегій на вивчення іноземної мови немовних спеціальностей [2].

Мета статті полягає у дослідженні моделі формування іншомовної компетентності студентів Піндіншанського політехнічного коледжу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метакогніція охоплює усвідомлення та контроль власних когнітивних процесів. Вона включає метакогнітивні знання та метакогнітивну регуляцію, які є основою саморегульованого навчання. Численні дослідження підтверджують позитивний вплив метакогнітивних стратегій на академічні досягнення, зокрема в читанні, розв'язанні проблем і вивченні іноземних мов.

У галузі іншомовної освіти метакогнітивні стратегії сприяють не лише покращенню результатів, а й зниженню тривожності та підвищенню емоційного комфорту. Задоволення від навчання, як складова позитивної психології, тісно пов'язане з мотивацією, залученістю та навчальними досягненнями.

До ключових чинників використання метакогнітивних стратегій належать такі: мотивація, ставлення до навчання, індивідуальні стилі навчання, педагогічна підтримка та рівень самоефективності. Явні метакогнітивні знання про характеристики завдання (наприклад, що потрібно для виконання завдання) та застосування відповідних стратегій для його вирішення (наприклад, яка стратегія є найкращою для вирішення задачі) є одним із головних факторів, що визначають ефективність вивчення іноземної мови. Це пояснюється тим, що метакогнітивні стратегії дозволяють студентам відігравати активну роль у процесі навчання, керувати своїм навчанням і зрештою знаходити кращі способи практикувати та закріплювати отримані знання. Це дає їм перевагу, оскільки вони можуть обробляти та зберігати нову інформацію, що призводить до кращих результатів тестування, вищих результатів навчання та кращих досягнень.

Метакогнітивні знання є відмінною рисою підходів до навчання, використовуваних досвідченими студентами: вони покращують результати навчання, полегшують обробку інформації, розуміння письмових текстів і виконання нових типів навчальних завдань, а також підвищують темпи прогресу в навчанні та якість і швидкість когнітивної залученості.

Метакогнітивні знання лежать в основі рішень щодо планування, що приймаються на початку навчання, та процесів моніторингу, що регулюють виконання навчальної задачі, наприклад, самоспостереження, оцінки проблем та прогресу, а також рішень про корекцію; вони також надають критерії оцінки, проведеної після завершення навчальної задачі [1, с. 908].

Метакогнітивні знання вважаються необхідною умовою саморегуляції, вони забезпечують базу знань для планування, моніторингу та оцінки та допома-

гають студентам відігравати активну роль у процесі навчання, а не залишатися пасивними. Також передбачається, що стратегії вивчення мови є ключовими факторами досягнення автономії, і що метакогнітивні стратегії підвищують автономію студента.

Формування іншомовної компетентності розпочинається з комплексного аналізу потреб з метою визначення автентичного використання мови та компетентностей, необхідних у конкретній професійній сфері.

Піндіншанський політехнічний коледж під час розробки моделі формування іншомовної компетентності засобами метакогнітивних стратегій здійснив комплексний аналіз потреб із залученням багатьох зацікавлених сторін. На основі аналізу сформовано цілеспрямовану навчальну програму, яка акцентує увагу на професійних мовних компетентностях, що дійсно необхідні студентам професійно-технічного коледжу. Надалі всі навчальні матеріали, завдання та оцінювальні засоби розробляються у коледжі з метою системного формування цих умінь. Такий орієнтований на дані, цілеспрямований підхід оптимізує навчання іноземної мови відповідно до потреб як студентів, так і міжнародної спільноти [5].

Аналіз потреб і професійних компетентностей спрямовують пріоритизацію конкретних мовних особливостей і професійного змісту. Відповідно, джерельні матеріали та навчальні завдання цілеспрямовано добираються для того, щоб допомогти здобувачам освіти опанувати релевантні мовні навички. Тому Піндіншанським політехнічним коледжем здійснено якісний добір матеріалів і навчальних завдань.

Процес навчання у коледжі будують за принципом поступового ускладнення – від базових розмовних умінь до опанування спеціалізованої термінології та виконання складних аналітичних вправ. Студенти Піндіншанського політехнічного коледжу працюють із матеріалами, що відповідають рівню їхнього поступового зростання мовної компетентності. Варто зауважити, що автентичність підвищує мотивацію та сприяє контекстуалізації використання мови. Завдяки включенню справжніх ділових документів, кейсів, виступів TED та сценаріїв студенти занурюються в цільовий дискурс, що стимулює їх до взаємодії зі змістовним матеріалом. Інтегрований підхід поєднує загальне та спеціалізоване навчання.

На початковому етапі навчання у Піндіншанському політехнічному коледжі формуються загальні мовні навички та базові знання з бізнесу. На середньому рівні запроваджується галузево-специфічний зміст і жанри текстів. Просунутий етап зосереджується на створенні складних текстів, таких як звіти та мультимедійні презентації.

Коледж використовує проектно-орієнтоване навчання та автентичні завдання з формування навичок на всіх рівнях, що сприяє змістовному застосуванню мови. Отримання результатів, релевантних професійній діяльності, активізує формування відповідних умінь. Такий структурований, поетапний і автентичний дизайн навчальної програми забезпечує максимальну релевантність і підтримує розвиток

високорівневих професійних компетентностей, поступово підводячи студентів до рівня, необхідного для успішної діяльності в глобальному середовищі. Модель формування іншомовної компетентності студентів Піндіншанського політехнічного коледжу включає такі основні аспекти [5]:

- 1) іншомовна компетентність є органічною складовою професійної компетентності як засіб мобільності, конкурентоспроможності технічних спеціалістів нового зразка;
- 2) іншомовне навчання є особистісними та професійно зорієнтованим на освітні, індивідуальні потреби студентів коледжу;
- 3) для вивчення іноземної мови слід створюється спеціальне освітнє середовище;
- 4) використовуються сучасні проектні технології навчання;
- 5) навчальна робота організується наближено до професійних реалій для навчання працювати як індивідуально, так і в парах, у команді;
- 6) сприяння саморозвитку й самовдосконаленню особистості студента коледжу;
- 7) навчання самостійній роботі та визначенню цілей навчання.

Основні блоки даної моделі представлені на рис. 1.

Мотиваційно-цільовий блок включає два взаємообумовлених компоненти: мету та завдання. Метою даного блоку є формування іншомовної компетентності студентів коледжу шляхом цілеспрямованого використання метакогнітивних стратегій навчання. Для досягнення поставленої мети виконуються такі завдання: формування позитивної мотивації до навчання іноземної мови, розвиток умінь планування, моніторингу, оцінювання власної навчальної діяльності, усвідомлення студентами власної стратегії навчання.



Рис. 1. Складові моделі формування іншомовної компетентності студентів Піндіншанського політехнічного коледжу (розроблено автором)

Наукові підходи та принципи навчання складають дидактично-методологічний блок моделі формування іншомовної компетентності. Даний блок включає основні методологічні підходи, які взаємодоповнюють один одного. Даний блок є підґрунтям функціонування моделі та включає метакогнітивні стратегії: планування навчальної діяльності; моніто-

ринг розуміння й виконання завдань, самоконтроль і самооцінювання результатів; рефлексія навчального досвіду.

Наступний блок моделі є змістовно-процесуальним, який включає такі складові елементи: педагогічні умови, зміст, форми та методи навчання, етапи формування. Педагогічними умовами, які сприяють формування іншомовної компетентності студентів технічних коледжів є: інтеграція метакогнітивних стратегій у процес навчання іноземної мови; професійна спрямованість іншомовного матеріалу; створення рефлексивного освітнього середовища; поєднання аудиторної та самостійної роботи студентів.

В рамках метакогнітивного знання відбувається дидактичне структурування та надаються студентам аналітичні завдання як засоби педагогічного розвитку, основними функціями яких є усвідомлення способів навчання, сильних та слабких його сторін. Мотиваційні стратегії підтримують стимулювання навчальної діяльності за допомогою комунікативної атаки, делегування та методу подолання перешкод з метою забезпечення стійкості мотивації та активному залученню студентів. Важливе місце серед видів метакогнітивних стратегій займає тайм-менеджмент та самоорганізація, основними функціями якої є планування часу, розставлення пріоритетів, розподіл ресурсів, що забезпечується такими педагогічними засобами як навчання тайм-менеджменту коучинг, наставництво для підвищення продуктивності, зниження стресу студентів.

На підсумковому етапі здійснюється самостійне застосування стратегій, рефлексія та узагальнення досвіду. Студент, що практикує ретроспективну рефлексію після виконання навчального завдання з іноземної мови, може аналізувати, які стратегії він використовував при роботі з текстом, наскільки ефективним було застосування словника, які граматичні конструкції викликали труднощі і яким чином вони були подолані.

Після впровадження моделі формування іншомовної компетентності студентів засобами метакогнітивних стратегій в освітній процес Піндіншанського політехнічного коледжу встановлення зниження стресу та підвищенню мотивації, особливо у студентів із високим рівнем тривожності. Моніторинг допомагав підтримувати залученість і впевненість через усвідомлення прогресу. Оцінювання сприяло рефлексії, самовдосконаленню та відчуттю досягнення.

Встановлено, що після курсу метакогнітивних стратегій аудіювання спостерігаються відмінності в результатах тестів на слух. Підвищення середнього балу у підсумковому тесті на розуміння на слух підтверджує, що новий підхід Піндіншанського політехнічного коледжу сприяв покращенню розуміння на слух англійської у студентів.

Метакогнітивна обізнаність студентів Піндіншанського політехнічного коледжу позитивно розвивається завдяки використанню метакогнітивних стратегій. Студенти краще усвідомлюють, як використовувати метакогнітивні стратегії при практиці спілкування англійською мовою та покращують

своє розуміння на слух. Студенти Піндіншанського політехнічного коледжу позитивно оцінюють вивчення іноземної мови за допомогою метакогнітивних стратегій. Вони висловлюють бажання застосовувати метакогнітивні стратегії у практиці вивчення англійської у майбутньому.

Зрештою, згідно з результатами даного дослідження можна зробити висновок, що використання моделі формування іншомовної компетентності засобами метакогнітивних стратегій Піндіншанського політехнічного коледжу сприяє покращенню ними розуміння на слух англійською мовою та розвитку їх метакогнітивної поінформованості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Розроблена модель формування іншомовної компетентності засобами метакогнітивних стратегій Піндіншанського політехнічного коледжу продемонструвала свою ефективність на практиці. Після її впровадження відзначилося значуще підвищення рівня метакогнітивної обізнаності студентів. Студенти, які систематично використовували метакогнітивні стратегії показували більш високий рівень усвідомленості своїх пізнавальних процесів, здатність до планування навчальної діяльності, навички самомоніторингу та самооцінки, вміння виявляти та долати індивідуальні труднощі у вивченні іноземної мови.

Результати проведеного дослідження переконливо демонструють, що систематичне використання метакогнітивних стратегій дозволяє не тільки підвищити ефективність вивчення іноземної мови, а й сприяє формуванню важливих компетенцій ХХІ століття – здатності до саморегуляції, критичного мислення, рефлексії та самоаналізу. Обмін досвідом впровадження метакогнітивних стратегій у формуванні іншомовної компетентності між коледжами сприятиме підвищенню рівня володіння іноземною мовою студентів технічних спеціальностей, але подальшої наукової розвідки потребує аналіз застосування кожної конкретної метакогнітивної стратегії для певної технічної спеціальності, рівня знань студента та особливостей конкретної іноземної мови.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34 (10). P. 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
2. Khraban T. Development of metacognitive strategies in the system of continuous learning of english language students: experience and prospects. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2025. Vol. 85(4). P. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.6>
3. Shih H.J., Huang S.C. EFL learners' metacognitive development in flipped learning: A comparative study. *Interactive Learning Environments*. 2022. Vol. 30 (8). P. 1448–1460. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1728343>
4. Teng M. F., Yue M. Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*. 2023. Vol. 18 (1), P. 237–260. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>
5. 教育部. 国家发展改革委. 财政部. 关于加快新时代研究生教育发展的意见. URL: http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202009/22/content_5545939.htm.

REFERENCES

1. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34 (10). P. 906–911. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> [in English]
2. Khraban, T. (2025). Development of metacognitive strategies in the system of continuous learning of english language students: experience and prospects. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. Vol. 85(4). P. 82–94. DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.6> [in English]
3. Shih, H.J., Huang, S.C. (2022). EFL learners' metacognitive development in flipped learning: A comparative study. *Interactive Learning Environments*. Vol. 30 (8). P. 1448–1460. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1728343> [in English]
4. Teng, M. F., Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*. Vol. 18 (1). P. 237–260. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5> [in English]

5. 教育部、国家发展改革委、财政部。关于加快新时代研究生教育发展的意见 URL: http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202009/22/content_5545939.htm. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЮЙ Пей – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Наукові інтереси: модель формування іншомовної компетентності студентів Піндіншанського політехнічного коледжу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

XU Pei – PhD Student Specialties 011 Education, Pedagogical Sciences of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

Scientific interests: model of formation of foreign language competence of students of Pingdingshan polytechnic college.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 378.147:355.54

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-489-493

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГАВРИЛОВСЬКИЙ Віталій –

старший викладач кафедри вогневої підготовки
Львівського державного університету внутрішніх справ
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8032-0085>
e-mail: Gvo1603@gmail.com

КІСІЛЕВИЧ 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

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВОГНЕВІЙ ПІДГОТОВЦІ

У статті комплексно досліджено сутність, структуру та особливості застосування сучасних педагогічних технологій у системі вогневої підготовки як ключового компонента професійної підготовки майбутніх правоохоронців та фахівців сектору безпеки. Розкрито теоретико-методологічні засади впровадження інноваційних освітніх підходів, що спрямовані на підвищення якості навчального процесу та його адаптацію до сучасних вимог професійної діяльності в умовах високого рівня ризику, невизначеності та швидкоплинності оперативної обстановки. Обґрунтовано необхідність переходу від традиційних репродуктивних методів навчання, орієнтованих на механічне відтворення знань і навичок, до інноваційних технологій, які забезпечують формування професійних компетентностей, розвиток критичного та аналітичного мислення, а також здатності до самостійного прийняття рішень у складних і стресових ситуаціях службової діяльності.

Детально проаналізовано основні види сучасних педагогічних технологій, зокрема симуляційні, інформаційно-комунікаційні, інтерактивні та компетентнісно орієнтовані підходи до навчання. Визначено їх змістові характеристики, функціональне призначення та дидактичні можливості у процесі формування професійної готовності курсантів. Особливу увагу приділено ролі симуляційних технологій у моделюванні реальних або наближених до реальних службових ситуацій, що дозволяє формувати практичні навички безпечного та ефективного поведіння зброєю в умовах, максимально наближених до реальних.

Важливе значення надано інформаційно-комунікаційним технологіям, які забезпечують доступність навчальних матеріалів, гнучкість організації освітнього процесу, можливість індивідуалізації навчання та оперативного зворотного зв'язку між викладачем і курсантами. Підкреслено, що інтерактивні технології сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, формуванню комунікативних навичок та здатності до швидкого й обґрунтованого прийняття рішень у складних умовах професійної діяльності. Компетентнісно орієнтований підхід розглянуто як методологічну основу сучасної системи вогневої підготовки, що забезпечує формування інтегрованої професійної готовності до виконання службових завдань. Обґрунтовано, що впровадження сучасних педагогічних технологій суттєво впливає на формування не лише професійних умінь і навичок, але й таких важливих якостей, як стресостійкість, психологічна витривалість, адаптивність до змінних умов службової діяльності та відповідальність за прийняті рішення.

Доведено, що системна інтеграція інноваційних педагогічних технологій у процес вогневої підготовки підвищує ефективність навчання, забезпечує його безпечність, практичну спрямованість та сприяє загальному зростанню рівня професійної підготовки майбутніх фахівців сектору безпеки.

Ключові слова: вогнева підготовка, педагогічні технології, симуляційне навчання, інтерактивні методи, професійна компетентність.

HAVRYLOVSKYI Vitalii –

Senior Lecturer of the Fire Training Department

Lviv State University of Internal Affairs

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8032-0085>

e-mail: Gvo1603@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

MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN FIREARMS TRAINING

The article comprehensively examines the essence, structure, and specific features of the application of modern pedagogical technologies in the system of firearms training as a key component of professional training for future law enforcement officers and security sector specialists. It outlines the theoretical and methodological foundations for the implementation of innovative educational approaches aimed at improving the quality of the learning process and adapting it to the contemporary requirements of professional activity in conditions of high risk, uncertainty, and rapidly changing operational environments. The study substantiates the need to move from traditional reproductive teaching methods, focused on the mechanical reproduction of knowledge and skills, to innovative approaches that ensure the formation of professional competencies, the development of critical and analytical thinking, as well as the ability to make independent decisions in complex and stressful operational situations.

The main types of modern pedagogical technologies are analyzed in detail, including simulation-based, information and communication, interactive, and competence-oriented learning approaches. Their content characteristics, functional purpose, and didactic potential in the process of forming cadets' professional readiness are defined. Particular attention is paid to the role of simulation technologies in modeling real or near-real professional situations, which makes it possible to develop practical skills of safe and effective firearm handling in conditions as close as possible to real operational practice.

Significant emphasis is placed on information and communication technologies, which ensure accessibility of educational materials, flexibility in organizing the learning process, opportunities for individualized instruction, and effective feedback between instructors and cadets. It is highlighted that interactive technologies contribute to the activation of cognitive activity, the development of critical thinking, communication skills, and the ability to make quick and well-founded decisions in complex professional contexts. The competence-based approach is considered as a methodological foundation of modern firearms training, ensuring the formation of integrated professional readiness for performing official duties. It is substantiated that the implementation of modern pedagogical technologies significantly influences not only the development of professional skills and abilities but also such important qualities as stress resistance, psychological resilience, adaptability to changing operational conditions, and responsibility for decision-making.

It is proven that the systematic integration of innovative pedagogical technologies into firearms training enhances the effectiveness of the educational process, ensures its safety and practical orientation, and contributes to the overall improvement of the professional training level of future security sector specialists.

Key words: fire training, pedagogical technologies, simulation training, interactive learning, professional competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання характеризується суттєвими змінами, зумовленими як технологічним прогресом, так і трансформацією характеру майбутньої професійної діяльності випускників. Умови широкомасштабної агресії, високий рівень динаміки та невизначеності, а також необхідність швидкого реагування вимагають від правоохоронців та фахівців сектору безпеки високого рівня професійної підготовки.

Традиційні підходи до навчальної дисципліни «Вогнева підготовка» базуються переважно на репродуктивному навчанні та відпрацюванні стандартних дій, поступово втрачають ефективність. Вони не забезпечують належного рівня адаптивності, критичного мислення та здатності діяти в нестандартних ситуаціях. Тому виникає необхідність впровадження сучасних педагогічних технологій, які дозволяють не лише передавати знання, а й формувати комплексні компетентності, необхідні для виконання службових завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика застосування сучасних педагогічних технологій у професійній підготовці є предметом численних наукових досліджень. Науковці розглядають педагогічні технології як інструмент підвищення якості освіти та формування професійних компетентностей.

У працях дослідників А. Андрієнко, В. Зіркєвич, Ю. Баранова розкрито теоретичні основи впровадження інноваційних освітніх підходів, їх класифікацію та ефективність у різних галузях підготовки [1, с. 17-22]. Необхідність інтеграції сучасних технологій у вогневу підготовку обґрунтовано в працях А. Краснощока, К. Крушельницької [7, с. 47-53].

Г. Красота-Мороз, Д. Оленів доводять актуальність використання симуляційних технологій, які дозволяють моделювати бойові ситуації та формувати практичні навички без ризику для життя [6, с. 186-195].

Значна увага приділяється інтерактивним та інформаційно-комунікаційним технологіям, які сприяють активізації навчальної діяльності здобувачів освіти [4, с. 160-169]. Особливу увагу слід приділити інформаційно-комунікаційним технологіям, які досліджувала Лов'янова І. В., обґрунтовуючи їхню роль у розвитку цифрової компетентності та індивідуалізації навчання [8].

Разом із тим, питання комплексного застосування педагогічних технологій у вогневій підготовці потребує подальшого дослідження.

Метою статті є всебічне обґрунтування сутності, видів та ефективності сучасних педагогічних технологій у системі вогневої підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні педагогічні технології є складною багаторівневою системою, що охоплює методи, засоби,

форми та організаційні підходи до навчання. Їх ключовою особливістю є орієнтація на досягнення чітко визначених результатів навчання, які можуть бути виміряні та оцінені [1, с. 17].

У вогневій підготовці педагогічні технології набувають специфічного змісту, оскільки поєднують когнітивний, психомоторний та емоційно-вольовий компоненти діяльності. Це означає, що навчання повинно забезпечувати не лише засвоєння знань, а й формування автоматизованих навичок, швидкої реакції та психологічної стійкості. Важливим аспектом є системність педагогічних технологій. Вони передбачають чітке планування навчального процесу, визначення цілей, підбір відповідних методів і засобів, а також контроль і корекцію результатів. Слід зазначити, що сучасні технології орієнтовані на індивідуалізацію навчання. Це дозволяє враховувати рівень підготовки, психологічні особливості та темп засвоєння матеріалу кожного здобувача вищої освіти.

Таким чином, педагогічні технології у вогневій підготовці виступають як інструмент підвищення ефективності освітнього процесу та формування професійної компетентності.

Симуляційні технології є одним із найбільш інноваційних напрямів розвитку вогневої підготовки. Вони базуються на використанні спеціалізованих тренажерів, віртуальних середовищ та комп'ютерних моделей, що дозволяють відтворювати реальні або наближені до реальних умов виконання завдань [8]. Головною перевагою симуляційного навчання є можливість багаторазового відпрацювання дій без ризику для життя та здоров'я. Це особливо важливо на початкових етапах підготовки, коли формується базова техніка та навички. Сучасні симулятори дозволяють моделювати різноманітні сценарії: від стандартних ситуацій до складних бойових умов із високим рівнем стресу. Вони також забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, що сприяє швидкому виправленню помилок. Крім того, симуляційні технології дозволяють інтегрувати різні види підготовки, зокрема тактичну, психологічну та фізичну. Це забезпечує комплексний підхід до навчання та підвищує його ефективність.

Досвід провідних країн світу свідчить, що використання симуляційних технологій значно скорочує час підготовки та підвищує рівень готовності фахівців [9].

Інформаційно-комунікаційні технології відіграють важливу роль у модернізації освітнього процесу. Вони забезпечують доступ до великого обсягу навчальної інформації, можливість дистанційного навчання та використання мультимедійних ресурсів. Використання ІКТ у вогневій підготовці дозволяють створювати електронні навчальні курси, відеоматеріали, інтерактивні модулі та системи тестування. Це сприяє підвищенню наочності навчання та полегшує засвоєння складного матеріалу. Важливим напрямом є використання систем управління навчанням (LMS), які дозволяють організовувати освітній процес, контролювати успішність та аналізувати результати навчання. ІКТ також сприяють індивідуалізації підготовки, оскільки дозволяють адаптувати навчальні матеріали до потреб конкретного

здобувача освіти. Загалом, використання інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує гнучкість, доступність та ефективність навчального процесу [2, с. 38].

Інтерактивні технології передбачають активну взаємодію між учасниками освітнього процесу. Вони спрямовані на залучення здобувачів вищої освіти до активної діяльності, що сприяє глибшому засвоєнню матеріалу [3, с. 117].

До основних інтерактивних методів належать кейс-метод, рольові ігри, тренінги, дискусії та групові вправи. У вогневій підготовці вони можуть використовуватися для аналізу ситуацій, прийняття рішень та відпрацювання алгоритмів дій. Інтерактивні технології сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності працювати в команді. Вони також дозволяють формувати навички прийняття рішень в умовах невизначеності. Важливою перевагою є можливість моделювання різних сценаріїв та обговорення альтернативних варіантів дій.

Таким чином, інтерактивні технології є ефективним засобом підвищення якості навчання та формування професійних компетентностей.

Компетентнісний підхід є одним із ключових напрямів розвитку сучасної освіти. Він передбачає формування здатності ефективно діяти у професійній діяльності на основі інтеграції знань, умінь і особистісних якостей [10]. У вогневій підготовці компетентнісно орієнтовані технології спрямовані на формування практичних навичок, здатності до прийняття рішень та психологічної готовності до виконання завдань. Важливим аспектом є орієнтація на реальні умови діяльності. Це означає, що навчання повинно максимально наближатися до практики та враховувати специфіку службових завдань. Компетентнісний підхід також передбачає використання комплексних методів оцінювання, які дозволяють визначити рівень сформованості професійних компетентностей.

Отже, компетентнісно орієнтовані технології забезпечують практичну спрямованість навчання та підвищують його ефективність.

Впровадження сучасних педагогічних технологій у вогневу підготовку є складним і багатогранним процесом. Воно потребує врахування специфіки освітньої діяльності, рівня підготовки здобувачів вищої освіти та матеріально-технічного забезпечення [6, с. 96]. Однією з ключових умов є інтеграція різних видів підготовки. Це дозволяє формувати комплексні навички та забезпечує цілісність освітнього процесу. Важливим є також забезпечення безпеки навчання. Використання симуляційних технологій та сучасних засобів навчання дозволяє мінімізувати ризики та створити безпечне середовище. Не менш важливим є підготовка науково педагогічних працівників, які повинні володіти сучасними методами навчання та вміти ефективно їх застосовувати.

Таким чином, впровадження педагогічних технологій потребує системного підходу та належного організаційного забезпечення.

Сучасні педагогічні технології мають низку суттєвих переваг, які визначають їхню ефективність у

вогневій підготовці. Вони забезпечують підвищення якості навчання за рахунок використання інноваційних методів і засобів. Крім того такі технології сприяють індивідуалізації підготовки, що дозволяє враховувати особливості кожного здобувача вищої освіти. Також новітні педагогічні технології забезпечують безпечність навчального процесу, що є особливо важливим у вогневій підготовці та дозволяють моделювати складні ситуації та формувати навички прийняття рішень. Попередні дослідження підтверджують, що використання сучасних технологій значно підвищує рівень стрілецької майстерності та ефективність підготовки [7, с. 50].

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже проведене дослідження дозволяє зробити висновки про те, що сучасні педагогічні технології відіграють визначальну роль у модернізації системи вогневої підготовки та підвищенні її ефективності. Їх використання забезпечує перехід від традиційної моделі навчання, орієнтованої на відтворення знань, до інноваційної, що передбачає формування комплексних професійних компетентностей.

Застосування симуляційних технологій дозволяє створювати безпечне навчальне середовище, у якому здобувачі освіти можуть відпрацьовувати практичні навички в умовах, максимально наближених до реальних. Це значно знижує ризики та підвищує ефективність навчання. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують доступність освіти, її гнучкість та адаптивність до потреб сучасного суспільства. Вони сприяють індивідуалізації навчання та підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти. Інтерактивні методи навчання формують здатність до критичного мислення, прийняття рішень та ефективної взаємодії у колективі. Це є важливим чинником підготовки фахівців до діяльності в умовах невизначеності. Компетентнісний підхід забезпечує практичну спрямованість навчання та орієнтацію на реальні потреби професійної діяльності. Він дозволяє інтегрувати знання, уміння та особистісні якості в єдину систему професійної підготовки.

Важливим є також те, що впровадження сучасних педагогічних технологій сприяє підвищенню рівня безпеки навчального процесу, оптимізації використання ресурсів та скороченню часу підготовки.

Разом із тим, ефективність застосування педагогічних технологій залежить від рівня підготовки викладачів, матеріально-технічного забезпечення та організаційних умов навчання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці комплексних моделей інтеграції сучасних технологій у систему вогневої підготовки, а також у вивченні їхнього впливу на результати професійної діяльності правоохоронців та фахівців сектору безпеки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андриєнко А. М., Зіркевич В. М., Баранов Ю. М. Сучасні підходи до застосування стрілецької зброї для підвищення ефективності тренувань з вогневої підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Національної гвардії України*. Харків, 2025. № 1 (45). С. 17–22.

2. Богуславський В. В. Сучасні інформаційні технології у підготовці фахівців сектору безпеки та оборони: вітчизняний та міжнародний досвід. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсонський державний університет, 2025. № 112. С. 38–43.

3. Почекалін І., Афанасьєв А. Застосування вітагенних технологій у підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників кінологічних підрозділів на заняттях з вогневої підготовки. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки, 2024. Том 39. № 4. С. 117–133.

4. Радванський І. Застосування інноваційних педагогічних технологій у підготовці майбутніх офіцерів національної гвардії України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: педагогічні науки, 2021. Том 27. № 4. С. 160–169.

5. Согорін А. А., Бірюков О. І. Сучасні технології НАТО у вогневій підготовці. *Національні інтереси України*. 2025. № 7 (12). С. 260–269.

6. Красота-Мороз Г., Оленев Д. Симуляційний тренінг як сучасна педагогічна технологія розвитку компетентностей військовослужбовців сил спеціальних операцій в системі професійної військової освіти. *Збірник наукових праць «Військова освіта» Національного університету оборони України*. 2023. № 1 (47). С. 186–195.

7. Краснощок А., Крушельницька К., Демічковський А., Васецький О. Удосконалення стрілецької майстерності здобувачів вищої освіти із застосуванням сучасних технологій. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2025. № 33 (189). С. 47–53.

8. Лов'янова І. В., Бобилев Д. Є., Краснощок А. В., Армаш Т. С. Формування соціально-технологічної компетентності фахівців соціономічних професій засобами ІКТ. Моделювання складних систем в економіці і освіті : колективна монографія / за заг. ред. Л. О. Кібальник, В. М. Соловйова. Черкаси : Вовчок О.Ю., 2018. С. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2375> (дата звернення: 03.04.2026)

9. NATO. Education and Training Technologies. Official NATO website. URL: <https://www.nato.int> (дата звернення: 03.04.2026).

10. Ministry of Defence of Ukraine. Стандарти підготовки військовослужбовців. URL: <https://www.mil.gov.ua> (дата звернення: 03.04.2026).

REFERENCES

1. Andriienko, A. M., Zirkevych, V. M., Baranov, Yu. M. (2025). Suchasni pidkhody do zastosuvannia striletskoi zbroi dlia pidvyshchennia efektyvnosti trenuvan z vohnevoi pidhotovky [Modern approaches to the use of small arms to improve the effectiveness of firearms training exercises]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Natsionalnoi hvardii Ukrainy*. Kharkiv. № 1 (45). S. 17–22. [in Ukrainian]

2. Bohuslavskyi, V. V. (2025). Suchasni informatychni tekhnolohii u pidhotovtsi fakhivtsiv sektoru bezpeky ta oborony: vitchyzniani ta mizhnarodnyi dosvid [Modern information technologies in the training of security and defense sector specialists: domestic and international experience]. *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky*. Khersonskiy derzhavnyi universytet. № 112. S. 38–43. [in Ukrainian]

3. Pochekalin, I., Afanasiev, A. (2024). Zastosuvannia vitahennykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnikh ofitseriv-

prykordonnykh kinolohichnykh pidrozdiliv na zaniattiakh z vohnevoi pidhotovky [Application of vitagenic technologies in the training of future border guard officers of cynological units in firearms training classes]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky. Vol. 39. № 4. S. 117–133. [in Ukrainian]

4. Radvanskyi, I. (2021). Zastosuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh tekhnolohii u pidhotovtsi maibutnykh ofitseriv Natsionalnoi hvardii Ukrainy [Application of innovative pedagogical technologies in the training of future officers of the National Guard of Ukraine]. Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriya: pedahohichni nauky. Vol. 27. № 4. S. 160–169. [in Ukrainian]

5. Sohorin. A. A., Biriukov. O. I. (2025). Suchasni tekhnolohii NATO u vohnevii pidhotovtsi [Modern NATO technologies in firearms training]. Natsionalni interesy Ukrainy. № 7 (12). S. 260–269. [in Ukrainian]

6. Krasota-Moroz, H., Oleniev, D. (2023). Symuliatyinyi treninh yak suchasna pedahohichna tekhnolohiia rozvytku kompetentnosti viiskovosluzhbovtiv syl spetsialnykh operatsii v systemi profesiinoi viiskovoi osvity [Simulation training as a modern pedagogical technology for developing competencies of special operations forces servicemen in the system of professional military education]. Zbirnyk naukovykh prats «Viiskova osvita» Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. № 1 (47). S. 186–195. [in Ukrainian]

7. Krasnoshchok, A., Krushelnytska, K., Demichkovskyi, A., Vasetskyi, O. (2025). Udoshkonalennia striletskoi maisternosti zdobuvachiv vyshchoi osvity iz zastosuvanniam suchasnykh tekhnolohii [Improving shooting skills of higher education students using modern technologies]. Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» im. T. H. Shevchenka. Seriya: Pedahohichni nauky. №33 (189). S. 47–53. [in Ukrainian]

8. Lovianova, I. V., Bobyliev, D. Ye., Krasnoshchok, A. V., Armash, T. S. (2018). Formuvannia sotsialno-tekhnolohichnoi kompetentnosti fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii zasobamy IKT [Formation of socio-technological competence of specialists in socionomic professions by means of ICT]. In L. O. Kibalnyk, V. M. Soloviov (Eds.), Modeliuvannia skladnykh

system v ekonomitsi i osviti. Cherkasy: Vovchok O. Yu. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2375> (accessed: 03.04.2026). [in Ukrainian]

9. NATO. (n.d.). Education and Training Technologies. URL: <https://www.nato.int> (accessed: 03.04.2026). [in Ukrainian]

10. Ministry of Defence of Ukraine. (n.d.). Standarty pidhotovky viiskovosluzhbovtiv. URL: <https://www.mil.gov.ua> (accessed: 03.04.2026). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ГАВРИЛОВСЬКИЙ Віталій – старший викладач кафедри вогневої підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: формування стресостійкості та психологічної витривалості курсантів, методика підготовки до застосування зброї в екстремальних умовах, удосконалення стрілецької майстерності курсантів.

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

HAVRYLOVSKYI Vitalii – Senior Lecturer of the Fire Training Department Lviv State University of Internal Affairs.

Scientific interests: development of stress resilience and psychological endurance of cadets, methodology of training for the use of firearms in extreme conditions, improvement of cadets' shooting skills.

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 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 378.147:351.74:623.4

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-493-498

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЙОСИПІВ Юрій –

кандидат юридичних наук, доцент,

завідувач кафедри вогневої підготовки

Львівського державного університету внутрішніх справ

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1019-3091>

e-mail: Yosupivyr@ukr.net

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОГО ПОВЕДІННЯ З ВОГНЕПАЛЬНОЮ ЗБРОЄЮ У КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МВС УКРАЇНИ

У статті здійснено комплексне теоретико-методичне дослідження проблеми формування культури безпечного поведіння зі зброєю у курсантів закладів вищої освіти системи Міністерства внутрішніх справ України. Актуальність дослідження зумовлена сучасними умовами службової діяльності правоохоронних органів, які характеризуються підвищеним рівнем професійного ризику, ускладненням оперативної обстановки, зростанням інтенсивності виконання службових завдань, а також необхідністю прийняття швидких і водночас обґрунтованих рішень у стресових ситуаціях, що безпосередньо пов'язані із застосуванням вогнепальної зброї та високим рівнем відповідальності за його правомірність. У цьому контексті особливого значення набуває не лише технічна підготовленість майбутніх поліцейських, а й сформованість у них стійкої культури безпеки як інтегративної професійної якості.

Розкрито сутність культури безпечного поводження зі зброєю як складної багатокомпонентної професійної характеристики особистості, що охоплює когнітивний, операційний та мотиваційно-ціннісний компоненти. Поглиблено проаналізовано сучасні наукові підходи до організації вогневої підготовки, визначено їх переваги, методичні обмеження та перспективні напрями розвитку, що дозволяє констатувати необхідність переходу до інтегрованих моделей навчання. Обґрунтовано систему педагогічних принципів, етапів та методів формування культури безпеки, які забезпечують послідовність і цілісність навчального процесу.

Також у роботі визначено педагогічні умови ефективності процесу підготовки, серед яких ключову роль відіграють системність, безперервність, індивідуалізація навчання, практикоорієнтованість та високий рівень професійної компетентності викладача. Проаналізовано типові помилки курсантів, пов'язані з порушенням алгоритмів безпеки, формалізацією навчальної діяльності та недостатнім рівнем концентрації уваги, і запропоновано шляхи їх попередження. Результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення освітніх програм підготовки майбутніх працівників Національної поліції України та підвищення загального рівня їх професійної безпеки.

Ключові слова: вогнева підготовка, культура безпеки, поводження зі зброєю, курсанти, професійна підготовка, методика навчання.

YOSUPIV Yrij –

Candidate of Legal Sciences, Associate Professor,

Head of the Firearms Training Department

of Lviv State University of Internal Affairs

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1019-3091>

e-mail: Yosupivyr@ukr.net

METHODOLOGY FOR FORMING A CULTURE OF SAFE HANDLING OF FIREARMS AMONG CADETS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

The article presents a comprehensive theoretical and methodological study of the problem of forming a culture of safe firearm handling among cadets of higher education institutions within the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine. The relevance of the study is determined by the contemporary conditions of law enforcement service, which are characterized by an increased level of professional risk, a more complex operational environment, rising intensity of service tasks, as well as the need to make quick yet well-founded decisions in stressful situations directly related to the use of firearms and a high level of responsibility for their lawful application. In this context, not only the technical preparedness of future police officers is of particular importance, but also the formation of a stable safety culture as an integrative professional quality.

The essence of a culture of safe firearm handling is defined as a complex, multi-component professional characteristic of the individual, encompassing cognitive, operational, and motivational-value components. Modern scientific approaches to the organization of firearms training are analyzed in depth, with their advantages, methodological limitations, and perspective directions of development identified, which makes it possible to state the necessity of transitioning to integrated training models. A system of pedagogical principles, stages, and methods for forming a safety culture is substantiated, ensuring the consistency and integrity of the educational process. The study also identifies the pedagogical conditions for the effectiveness of the training process, among which the key roles are played by systematic organization, continuity, individualized learning, practice orientation, and a high level of professional competence of the instructor. Typical cadet errors related to violations of safety algorithms, the formalization of learning activities, and insufficient concentration are analyzed, and ways to prevent them are proposed. The results of the study can be used to improve educational programs for training future personnel of the National Police of Ukraine and to enhance their overall level of professional safety.

Key words: firearms training, safety culture, firearm handling, cadets, professional training, teaching methodology.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна правоохоронна діяльність в Україні здійснюється в умовах підвищених ризиків, що зумовлено як воєнним станом, так і загальною ускладненістю криміногенної ситуації [9]. Працівники Національної поліції часто діють у ситуаціях, де необхідно швидко оцінювати загрозу та приймати рішення щодо застосування зброї [4]. У цих умовах особливої ваги набуває проблема не лише технічної підготовки, а й сформованості культури безпечного поводження з вогнепальною зброєю. Практика свідчить, що більшість помилок під час роботи зі вогнепальною зброєю пов'язана не з відсутністю знань, а з недостатнім рівнем внутрішньої дисципліни, самоконтролю та ціннісного усвідомлення відповідальності [3].

Таким чином, існує об'єктивна необхідність удосконалення методики формування культури безпечного поводження зі зброєю у курсантів ЗВО МВС України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вогневої підготовки є предметом численних наукових досліджень, однак її розгляд здебільшого має фрагментарний характер.

У роботах О. М. Лопасевої акцентується увага на значенні вогневої підготовки як складової особистої безпеки поліцейського. Авторка підкреслює, що якісна підготовка знижує ризик службових помилок, однак недостатньо розкриває механізми формування поведінкових установок безпеки [4]. Дослідження Є. С. Зеленського та Т. Д. Гляна зосереджені на методиці проведення занять. Вони детально описують структуру навчального процесу, форми організації занять та методичні прийоми, однак у їхніх роботах недостатньо враховано психологічний компонент підготовки курсантів [3].

О. Д. Завістовський і Д. А. Бодирев розглядають питання оптимізації методів навчання та впровадження інноваційних технологій. Автори доводять ефективність використання сучасних засобів навчання, проте не формують цілісної моделі культури безпеки як педагогічного явища [2]. У працях В. Д. Поливанюка аналізується вплив умов воєнного стану на систему підготовки курсантів [8]. А. Д. Наточій та В. Д. Тимофєєв підкреслюють необхідність адаптації змісту навчання до реальних умов службової діяльності за допомогою VR та AR технологій, що суттєво підвищує практичну значущість дослідження [7].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про відсутність цілісної методичної моделі формування культури безпеки, що зумовлює актуальність дослідження.

Мета статті є теоретичне обґрунтування та деталізація методики формування культури безпечного поведіння зі зброєю у курсантів ЗВО МВС України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура безпечного поведіння зі зброєю формується у процесі професійної підготовки та відображає рівень готовності майбутнього правоохоронця до службової діяльності. Її сутність полягає у внутрішньо засвоєній системі норм, правил і цінностей, які на відміну від формального знання інструкцій з заходів безпеки при поведінці з вогнепальною зброєю, передбачає глибоке особистісне прийняття цих норм як обов'язкових для виконання у будь-яких умовах.

В культурі безпечного поведіння зі зброєю можна виділити наступні компоненти:

1. Когнітивний компонент, що включає систему знань про: нормативно-правові акти застосування та використання вогнепальної зброї; технічні характеристики та принципи роботи зброї; фактори ризику та наслідки порушення правил безпеки; алгоритми безпечної поведінки.

2. Операційний компонент передбачає формування стійких навичок, які забезпечують автоматизм безпечних дій. Засвоєння цього компоненту особливо важливо в умовах стресу, коли свідомий контроль знижується, а поведінка визначається рівнем тренуваності [4, с. 333].

3. Мотиваційно-ціннісний компонент є системоутворюючим, оскільки визначає ставлення до безпеки як до професійної та особистісної цінності. Цей компонент відповідальний за формування внутрішнього контролю, відповідальності та самодисципліну [1, с. 247].

Таким чином, культура безпеки є результатом інтеграції знань, навичок і цінностей у єдину систему поведінки.

Методика формування культури безпечного поведіння зі зброєю у курсантів закладів вищої освіти МВС України ґрунтується на системі взаємопов'язаних педагогічних принципів.

У контексті вогневої підготовки принципи виконують регулятивну функцію, оскільки визначають допустимі межі педагогічного впливу, послідовність навчальних дій, рівень складності вправ та критерії оцінювання сформованості культури безпеки. Їх реалізація забезпечує не лише технічну правильність виконання навчальних завдань, а й формування внутрішньої установки на безумовне дотримання правил безпеки.

Принцип пріоритетності безпеки є базовим і визначальним у системі вогневої підготовки. Сутність цього принципу полягає в тому, що всі без винятку навчальні дії, вправи та тренувальні ситуації повинні розглядатися крізь призму забезпечення максимально можливого рівня безпеки для курсантів, викладачів та оточення. Принцип передбачає, що швидкість виконання вправ, їх складність або наближеність до

реальних умов не можуть виправдовувати порушення заходів безпеки при поведінці зі зброєю. В освітньому процесі його реалізація здійснюється через постійний контроль викладача та багаторівневу систему перевірки дій курсантів.

Особливого значення набуває формування у курсантів внутрішнього розуміння того, що безпека є не зовнішньою вимогою, а особистою професійною цінністю [4, с. 334].

Принцип системності передбачає цілісну організацію освітнього процесу, в якій усі елементи вогневої підготовки взаємопов'язані та взаємозалежні. Реалізація цього принципу означає, що кожне заняття має бути частиною загальної педагогічної системи, спрямованої на досягнення формування культури безпечного поведіння зі зброєю. Важливо, щоб знання, отримані на теоретичних заняттях, безпосередньо закріплювалися під час виконання практичних вправ, а навички, сформовані у тирі, переносилися у моделювання тактичних ситуацій. Це дозволяє уникнути фрагментарності підготовки та забезпечує поступове нарощування складності навчального матеріалу.

Принцип поетапності відображає необхідність поступового формування навичок безпечного поведіння зі зброєю. Він базується на дидактичному положенні про те, що складні професійні дії повинні засвоюватися через послідовне опанування їхніх структурних елементів. На початковому етапі курсанти засвоюють заходи безпеки поведінки зі зброєю та тактико-технічні характеристики зброї. На наступному етапі здійснюється формування первинних практичних навичок, які відпрацьовуються у стандартних умовах. Завершальний етап передбачає інтеграцію навичок у складні комплексні дії, що виконуються в умовах, наближених до реальних службових ситуацій. Поетапність дозволяє знизити рівень навчального стресу, підвищити якість засвоєння матеріалу та забезпечити стабільність сформованих навичок. Важливо, що перехід між етапами повинен здійснюватися лише після досягнення достатнього рівня засвоєння попереднього матеріалу [3, с. 238].

Принцип практичної спрямованості передбачає максимальне наближення освітнього процесу до умов реальної службової діяльності працівників Національної поліції. Його реалізація забезпечує формування у курсантів не лише теоретичних знань, а й здатності застосовувати їх у конкретних практичних ситуаціях. Практична спрямованість реалізується через використання ситуаційного моделювання, виконання вправ у змінних умовах, застосування елементів стресового тренування та аналіз реальних випадків службової діяльності. Цей принцип дозволяє подолати розрив між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю, що є однією з ключових проблем професійної освіти у сфері правоохоронної діяльності.

Принцип інтеграції передбачає об'єднання різних видів підготовки – вогневої, тактичної та психологічної – в єдину систему формування професійної готовності. Його реалізація ґрунтується на розумінні того, що безпечне поведіння зі зброєю

неможливе без належного рівня психологічної стійкості та сформованого тактичного мислення. У результаті реалізації цього принципу формується не просто сукупність окремих умінь, а інтегрована професійна компетентність, що забезпечує безпечне та ефективне виконання службових обов'язків [3, с. 239].

Інтеграція вогневої, тактичної та психологічної підготовки дозволяє сформувати комплексну готовність до дій у реальних умовах, включаючи стресові ситуації, що значно підвищує рівень безпеки [8, с. 594].

Формування культури безпечного поведіння зі зброєю відбувається у три взаємопов'язані етапи: когнітивний етап – засвоєння теоретичних знань, формування розуміння правил і норм; практичний етап – формування навичок через багаторазове тренування; психологічний етап – розвиток стресостійкості та здатності діяти в умовах небезпеки. Особливістю є те, що всі етапи не є ізольованими, а взаємодіють між собою, утворюючи безперервний процес формування професійної поведінки [2, с. 359].

Сучасна система підготовки курсантів передбачає використання як традиційних, так і інноваційних методів.

Традиційні методи (пояснення, демонстрація, тренування) забезпечують базову підготовку.

Інноваційні методи включають: сценарне моделювання ситуацій; кейс-метод; відеоаналіз помилок; інтерактивні стрілецькі тренажери; стрес-тестові вправи.

Ці методи дозволяють максимально наблизити навчальний процес до реальних умов службової діяльності та сформувати адаптивну поведінку курсантів [2, с. 360]. Ефективність формування культури безпеки визначається такими умовами: системна організація навчання; професійна компетентність викладача; матеріально-технічна база; індивідуалізація підготовки; регулярний контроль і зворотний зв'язок [8, с. 594].

Викладач у системі вогневої підготовки курсантів закладів вищої освіти МВС України є не лише організатором навчального процесу, а й центральною фігурою, яка визначає його якість, зміст і кінцевий результат. Його роль виходить далеко за межі простого передавання знань або демонстрації технічних прийомів поведінки зі зброєю. Насамперед викладач виступає носієм професійної культури, еталоном поведінки та джерелом формування ціннісних орієнтацій майбутніх правоохоронців.

Особливість педагогічного впливу у сфері вогневої підготовки полягає в тому, що курсанти засвоюють не лише формальні правила і алгоритми дій, але й моделі поведінки, які вони спостерігають у викладача. Таким чином, особистий приклад викладача стає одним із найсильніших чинників формування культури безпечного поведінки зі зброєю.

Викладач демонструє стандарти безпечної поведінки у кожній навчальній ситуації: від підготовки до заняття до виконання практичних вправ. Його дисциплінованість, уважність до деталей, суворе дотримання правил безпеки та вимог інструкцій формують у курсантів стійке розуміння того, що

безпека є абсолютною професійною нормою. У цьому контексті викладач виконує функцію наставника, який не лише навчає, а й виховує професійне мислення.

Окремо слід підкреслити, що викладач забезпечує створення безпечного освітнього середовища, в якому кожен курсант має можливість поступово формувати навички без ризику для себе та оточення. Саме якість педагогічного супроводу визначає рівень сформованості культури безпеки у майбутніх працівників поліції.

У процесі формування культури безпечного поведінки зі зброєю у курсантів часто спостерігаються типові помилки, які мають системний характер і пов'язані як з недостатнім рівнем підготовки, так і з психологічними особливостями навчання у стресових умовах. Однією з найпоширеніших проблем є недотримання алгоритмів безпеки. Це проявляється у порушенні базових правил поведінки зі зброєю, неправильному виконанні послідовності дій або ігноруванні окремих елементів інструкцій. Подібні помилки часто виникають через недостатнє автоматизування навичок або формальне ставлення до освітнього процесу. У практичному аспекті це є найбільш небезпечним типом помилок, оскільки навіть незначне відхилення від правил може призвести до критичних наслідків.

Другою характерною проблемою є формалізація навчального процесу. У цьому випадку курсанти виконують навчальні завдання механічно, без глибокого усвідомлення їх змісту та значення. Формальний підхід призводить до того, що знання залишаються поверхневими, а навички не набувають стійкого характеру. Це значно знижує ефективність підготовки та ускладнює перенесення навчальних дій у реальні службові умови.

Ще однією поширеною помилкою є недостатня концентрація уваги під час виконання вправ. Вона може бути зумовлена як психологічним перевантаженням, так і недооцінкою складності завдань. У результаті знижується рівень контролю за діями, що підвищує ризик порушення правил безпеки.

Системне подолання зазначених помилок можливе лише за умови комплексного педагогічного впливу, який включає постійний контроль, індивідуальну корекцію дій курсантів, використання відеоаналізу та створення ситуацій підвищеної відповідальності. Подальший розвиток методики формування культури безпечного поведінки зі зброєю у курсантів закладів вищої освіти МВС України тісно пов'язаний із процесами цифровізації освіти, інтеграції інноваційних технологій та гармонізації національних стандартів підготовки з міжнародними практиками. Одним із ключових напрямів є впровадження цифрових навчальних технологій, зокрема інтерактивних симуляторів, які дозволяють моделювати різноманітні службові ситуації без ризику для життя і здоров'я курсантів. Такі технології забезпечують можливість багаторазового повторення складних сценаріїв, аналізу помилок та корекції дій у реальному часі. Особливу перспективу становить використання технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR). Вони

дозволяють створювати максимально наближені до реальних умов моделі оперативної обстановки, у яких курсанти можуть відпрацьовувати навички безпечного поведіння зі зброєю у динамічному та стресовому середовищі [7, с. 304]. Це суттєво підвищує рівень їх психологічної готовності до реальних службових ситуацій.

Ще одним важливим напрямом є впровадження міжнародних стандартів підготовки працівників правоохоронних органів. Це передбачає адаптацію кращих світових практик у сфері вогневої та тактичної підготовки, а також уніфікацію критеріїв оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей. Окремо слід відзначити перспективу розвитку персоналізованого навчання, яке базується на врахуванні індивідуальних особливостей курсантів, їхнього рівня підготовки, психологічного стану та швидкості засвоєння матеріалу. Використання аналітичних систем дозволить викладачам більш точно коригувати навчальний процес та підвищувати його ефективність.

Таким чином, майбутній розвиток методики формування культури безпечного поведіння зі зброєю має ґрунтуватися на поєднанні традиційних педагогічних підходів із сучасними цифровими технологіями, що забезпечить якісно новий рівень професійної підготовки правоохоронців.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування культури безпечного поведіння зі зброєю є складним, багаторівневим і тривалим педагогічним процесом, який виходить за межі звичайного засвоєння навчального матеріалу або відпрацювання технічних навичок. Йдеться про цілісну систему професійного становлення особистості майбутнього працівника правоохоронних органів, у якій знання, уміння, навички та ціннісні установки інтегруються в єдину поведінкову модель, що забезпечує безумовне дотримання правил безпеки в будь-яких умовах службової діяльності. Такий підхід передбачає розуміння культури безпеки як інтегративної професійної якості, що формується поступово, через поєднання навчального досвіду, практичної діяльності та психологічної адаптації до умов підвищеного ризику. У цьому контексті важливо підкреслити, що формування безпечної поведінки не може бути досягнуте виключно шляхом інструктажу або механічного тренування. Воно потребує глибокого усвідомлення курсантами цінності життя, відповідальності за власні дії та потенційні наслідки порушення встановлених правил.

Ефективність цього процесу значною мірою забезпечується інтеграцією трьох взаємопов'язаних компонентів підготовки. Теоретична підготовка створює основу знань щодо нормативно-правових вимог, принципів функціонування зброї та алгоритмів безпечного поведіння. Практична підготовка спрямована на формування стійких моторних навичок, доведених до рівня автоматизму, що дозволяє діяти правильно навіть в умовах дефіциту часу та високого рівня стресу. Психологічна підготовка, у свою чергу, забезпечує розвиток емоційної стійкості, здатності до самоконтролю, концентрації уваги та прийняття виважених рішень у складних ситуаціях.

Особливого значення набуває взаємозв'язок між цими компонентами, оскільки лише їх комплексна реалізація дозволяє сформувати справжню культуру безпечного поведіння зі зброєю. Відокремлене або фрагментарне навчання не забезпечує необхідного рівня готовності, що може призвести до помилок у реальних службових умовах. Важливу роль у підвищенні ефективності підготовки відіграє також використання сучасних освітніх технологій. Йдеться про симуляційні методи навчання, сценарне моделювання службових ситуацій, інтерактивні тренажери та цифрові платформи, які дозволяють максимально наблизити навчальний процес до реальної оперативної обстановки. Такі технології забезпечують можливість багаторазового повторення складних ситуацій, аналізу помилок та формування правильних алгоритмів дій без ризику для життя та здоров'я курсантів.

Таким чином, лише комплексне поєднання теоретичної, практичної та психологічної підготовки з активним використанням інноваційних технологій навчання створює необхідні умови для ефективного формування культури безпечного поведіння зі зброєю як ключового елементу професійної компетентності майбутніх правоохоронців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бодирев Д. А. Завістовський О.Д. Нові підходи у методиці викладання вогневої підготовки під час воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство*. №3. 2023. С. 246–249. URL: <https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2023/07/46.pdf> (дата звернення: 13.04.2026).
2. Завістовський О. Д., Бодирев Д. А. Оптимізація методів проведення занять з вогневої підготовки курсантів Національної поліції України в умовах обмеженої видимості. *Аналітично-порівняльне правознавство*. №4. 2024. С. 358–361. URL: <https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2024/08/59.pdf> (дата звернення: 13.04.2026).
3. Зеленський Є. С., Глян Т. Д. Принципи та методика проведення занять з вогневої підготовки для працівників поліції, які несуть службу на деокупованих територіях. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право. Том 2 № 85 (2024). С. 276–281. URL: <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/315392> (дата звернення: 08.04.2026).
4. Лопаєва О. М. Значення вогневої підготовки у забезпеченні особистої безпеки поліцейського. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право. Том 4 № 92 (2025). С. 332–336. URL: <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/351062> (дата звернення: 08.04.2026).
5. 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. URL: <https://pravo.cusu.edu.ua/index.php/pravo/article/view/281> (дата звернення: 13.04.2026).
6. Методика підготовки та проведення занять з вогневої підготовки: центр оперативних стандартів і методики підготовки ЗСУ спільно з національною академією сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, 2020. 212 с. URL: <https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3560> (дата звернення: 13.04.2026).

7. Наточій А.Д., Тимофєєв В.Д. Застосування сучасних симуляційних технологій у вогневої підготовки: ефективність тренування віртуального бою. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Право. Том 3 № 92 (2025). С. 302–307. URL: <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/350600/337699> (дата звернення: 14.04.2026).

8. Поливанюк В. Д., Жбанчик А. В. Актуальні питання проведення занять з вогневої підготовки поліцейських в умовах воєнного стану. *Аналітично-порівняльне правознавство*. №5. 2024. С. 593–597. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a3da1d59-f7b6-45bf-984e-4bea696657c6/content> (дата звернення: 13.04.2026).

9. Про Національну поліцію: закон України від 02.07.2015 № 580-VIII. Відомості Верховної Ради. 2015. № 40–41. Ст. 379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text> (дата звернення: 03.04.2026).

REFERENCES

1. Bodyriev, D. A., Zavistovskyi, O. D. (2023). Novi pidkhody u metodytsi vykladannia vohnevoi pidhotovky pid chas voiennoho stanu [New approaches to the methodology of teaching firearms training during martial law]. *Analitichno-porivnialne pravoznavstvo*. No. 3. S. 246–249. URL: <https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2023/07/46.pdf> (accessed: 13.04.2026). [in Ukrainian]

2. Zavistovskyi, O. D., Bodyriev, D. A. (2024). Optymizatsiia metodiv provedennia zaniat z vohnevoi pidhotovky kursantiv Natsionalnoi polit sii Ukrainy v umovakh obmezhenoi vydymosti [Optimization of methods for conducting firearms training classes for cadets of the National Police of Ukraine in conditions of limited visibility]. *Analitichno-porivnialne pravoznavstvo*. № 4. S. 358–361. URL: <https://app-journal.in.ua/wp-content/uploads/2024/08/59.pdf> (accessed: 13.04.2026). [in Ukrainian]

3. Zelenskyi, Ye. S., Hlian, T. D. (2024). Pryntsypy ta metodyka provedennia zaniat z vohnevoi pidhotovky dlia pratsivnykiv polit sii, yaki nesut sluzhbu na deokupovanykh terytoriiakh [Principles and methods of conducting firearms training for police officers serving in de-occupied territories]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seria: Pravo. Vol. 2. № 85. S. 276–281. URL: <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/315392> (accessed: 08.04.2026). [in Ukrainian]

4. Lopaeva, O. M. (2025). Znachennia vohnevoi pidhotovky u zabezpechenni osobystoi bezpeky politseiskoho [The importance of firearms training in ensuring personal safety of a police officer]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seria: Pravo. Vol. 4. № 92. S. 332–336. URL: <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/351062> (accessed: 08.04.2026). [in Ukrainian]

5. Melnyk, I. M., Kaniuka, V. Ye., & Bohaichuk, V. I. (2023). Osnovy volodinnia zbroieiu ta vohnevoi pidhotovky studentiv spetsialnosti «Pravookhoronna diialnist» z vykorystanniam elementiv snai pinhu [Fundamentals of weapon handling and firearms training of students majoring in law enforcement using elements of sniping]. *Naukovi zapysky*.

Seriia: Pravo. № 14. S. 183–186. URL: <https://pravo.cusu.edu.ua/index.php/pravo/article/view/281> (accessed: 13.04.2026). [in Ukrainian]

6. Metodyka pidhotovky ta provedennia zaniat z vohnevoi pidhotovky: tsentr operativnykh standartiv i metodyky pidhotovky ZSU spilno z Natsionalnoiu akademiieiu sukhoputnykh viisk imeni hetmana Petra Sahaidachnoho [Methodology of preparation and conducting firearms training classes]. (2020). 212 s. URL: <https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3560> (accessed: 13.04.2026). [in Ukrainian]

7. Natchii, A. D., Tymofieiev, V. D. (2025). Zastosuvannia suchasnykh symuliat siinykh tekhnolohii u vohnevii pidhotovtsi: efektyvnist trenuvannia virtualnoho boiu [Application of modern simulation technologies in firearms training: effectiveness of virtual combat training]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu*. Seria: Pravo – Scientific Bulletin of Uzhhorod National University. Series: Law. Vol. 3. № 92. S. 302–307. URL: <https://visnyk-pravo.uzhnu.edu.ua/article/view/350600/337699> (accessed: 14.04.2026). [in Ukrainian]

8. Polyvaniuk, V. D., Zhbranchyk, A. V. (2024). Aktualni pytannia provedennia zaniat z vohnevoi pidhotovky politseiskyykh v umovakh voiennoho stanu [Current issues of conducting firearms training for police officers under martial law]. *Analitichno-porivnialne pravoznavstvo*. № 5. S. 593–597. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/a3da1d59-f7b6-45bf-984e-4bea696657c6/content> (accessed: 13.04.2026). [in Ukrainian]

9. Pro Natsionalnu polit siiu: Zakon Ukrainy vid 02.07.2015 №. 580-VIII (2015) [On the National Police: Law of Ukraine]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady*. № 40–41. Art. 379. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19#Text> (accessed: 03.04.2026). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЙОСИПІВ Юрій – кандидат юридичних наук, доцент, завідувач кафедри вогневої підготовки Львівського державного університету внутрішніх справ.

Наукові інтереси: формування культури безпечного поводження з вогнепальною зброєю, розвиток професійної готовності правоохоронців до застосування зброї, інноваційні технології навчання (симуляційні, VR/AR) у вогневої підготовці.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YOSUPIV Yriy – Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Head of the Firearms Training Department of Lviv State University of Internal Affairs.

Scientific interests: formation of a culture of safe handling of firearms, development of professional readiness of law enforcement officers for the use of firearms, innovative educational technologies (simulation-based, VR/AR) in firearms training.

*Стаття надійшла до редакції 17.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.*

УДК: 37.035:172.13:796.8-053.6:355.01

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-499-503

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПОНОМАРЬОВ Володимир –
аспірант кафедри теоретико-методичних
основ викладання спортивних дисциплін
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8681-6576>
e-mail: mailto:vovan26@meta.ua

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ З ВІЛЬНОЇ БОРОТЬБИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті здійснено теоретичне осмислення проблеми формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби в умовах воєнного стану. Актуальність дослідження зумовлена зростанням суспільного запиту на виховання молодого покоління як свідомих громадян, здатних до відповідального ставлення до держави, суспільства, національних цінностей, власних прав і обов'язків, а також до соціально значущої діяльності в умовах сучасних викликів. Наголошено, що в умовах воєнного стану проблема формування громадянської позиції підлітків набуває особливої педагогічної значущості, оскільки потребує пошуку ефективних виховних середовищ, у яких поєднуються соціалізація, засвоєння моральних і правових норм, виховання відповідальності, стійкості, дисциплінованості та готовності до дії.

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливостей формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби в умовах воєнного стану. У дослідженні використано аналіз і узагальнення науково-педагогічної літератури з проблем громадянського, патріотичного та спортивного виховання підлітків.

У результаті дослідження з'ясовано, що громадянська позиція підлітків є інтегративною характеристикою особистості, яка виявляється у відповідальному ставленні до держави, суспільства, власних прав і обов'язків, готовності до дотримання моральних і правових норм, участі в житті громади та соціально значущій діяльності. Обґрунтовано, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування громадянської позиції. Доведено, що спортивна підготовка з вільної боротьби має значний виховний потенціал, оскільки сприяє розвитку дисциплінованості, самоконтролю, витривалості, мужності, відповідальності, поваги до суперника, здатності діяти в межах правил та підпорядковувати власні інтереси спільній меті. Визначено, що в умовах воєнного стану виховний потенціал вільної боротьби посилюється, а тренер виступає важливим суб'єктом виховного впливу. Узагальнено, що вільну боротьбу доцільно розглядати не лише як засіб фізичної й спортивної підготовки, а й як ефективне середовище формування громадянської позиції підлітків.

Ключові слова: громадянська позиція, підлітки, спортивна підготовка, вільна боротьба, воєнний стан, громадянське виховання, тренер.

PONOMAROV Volodymyr –
Postgraduate Student of the Department of Theoretical and
Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines
of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8681-6576>
e-mail: mailto:vovan26@meta.ua

FORMATION OF THE CIVIC POSITION OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF SPORTS TRAINING IN FREESTYLE WRESTLING UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming the civic position of adolescents in the process of sports training in freestyle wrestling under martial law conditions. The relevance of the study is determined by the growing social demand for educating the younger generation as conscious citizens capable of responsible attitudes toward the state, society, national values, rights and duties, as well as participation in socially significant activities in the context of contemporary challenges. It is emphasized that under martial law conditions the problem of forming adolescents' civic position acquires special pedagogical significance, as it requires the search for effective educational environments that combine socialization, assimilation of moral and legal norms, development of responsibility, resilience, discipline and readiness for action.

The purpose of the article is to theoretically substantiate the peculiarities of forming the civic position of adolescents in the process of sports training in freestyle wrestling under martial law conditions. The study is based on the analysis and generalization of scientific and pedagogical literature on civic, patriotic and sports education of adolescents.

The results of the study show that the civic position of adolescents is an integrative personal characteristic manifested in a responsible attitude toward the state and society, awareness of rights and duties, adherence to moral and legal norms, participation in community life and socially significant activities. It is substantiated that adolescence is a sensitive period for the formation of civic position. It is proved that sports training in freestyle wrestling has significant educational potential, as it promotes the development of discipline, self-control, endurance, courage, responsibility, respect for the opponent, the ability to act within rules and to subordinate personal interests to a common goal. It is determined that under martial law conditions the educational potential of freestyle wrestling increases, and the coach acts as an important subject of educational influence. It is concluded that freestyle wrestling should be considered not only as a means of physical and sports training, but also as an effective environment for forming the civic position of adolescents.

Key words: civic position, adolescents, sports training, freestyle wrestling, martial law, civic education, coach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні суспільно-політичні трансформації в Україні в умовах воєнного стану актуалізують проблему виховання молодого покоління як свідомих громадян, здатних до відповідального ставлення до держави, суспільства, національних цінностей, прав і

свобод людини. За таких обставин громадянська позиція підлітків набуває особливого значення як інтегративна особистісна характеристика, що виявляється в усвідомленні належності до української держави, готовності діяти на засадах відповідальності, суспільної активності, поваги до закону

та захисту національних інтересів. У науковому дискурсі наголошується, що патріотичне й громадянське виховання має залишатися пріоритетною ланкою освітнього процесу, а громадянськість доцільно розуміти як відповідальне ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави [1, с. 8].

Особливої ваги ця проблема набуває у підлітковому віці, коли інтенсивно формуються ціннісні орієнтації, моделі поведінки, соціальна відповідальність і здатність до морального вибору. У зв'язку з цим актуалізується пошук таких виховних середовищ, які забезпечували б не лише фізичний розвиток підлітків, а й формування їхньої громадянської зрілості, дисциплінованості, стійкості та здатності до взаємодії. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що в умовах воєнного стану виховання громадянської позиції пов'язане зі збереженням демократичних цінностей і готовністю до відповідальної громадянської дії [9, с. 1574].

Одним із таких середовищ є спортивна підготовка, оскільки спорт виступає не лише засобом фізичного вдосконалення, а й важливим чинником соціалізації особистості. Доведено, що діяльнісно організоване середовище сприяє розвитку соціальної та громадянської відповідальності, що виявляється в активній життєвій позиції, а також створює умови для прояву активної громадянської позиції [4, с. 69; 195].

У цьому контексті особливий інтерес становить спортивна підготовка з вільної боротьби, яка поєднує фізичну, вольову та психологічну підготовку з вихованням дисциплінованості, мужності, самоконтролю, витривалості, поваги до суперника та відповідальності за власні дії. Значущість цієї проблеми посилюється в умовах воєнного стану, коли процес формування громадянської позиції ускладнюється впливом безпекових, психоемоційних і соціальних чинників [9, с. 1580].

Попри наявність праць, присвячених громадянському й патріотичному вихованню молоді, виховному потенціалу спортивної діяльності та особливостям формування громадянської позиції в умовах воєнного стану, проблема формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби ще не отримала належного наукового висвітлення. Недостатньо розкрито виховний потенціал цього виду спорту та роль тренера як ключового суб'єкта формування громадянсько значущих якостей підлітків-спортсменів. Це й зумовлює актуальність обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування громадянської позиції особистості посідає важливе місце в сучасних педагогічних дослідженнях. Теоретичні засади громадянського та патріотичного виховання ґрунтовно розкрито у працях І. Д. Бега, який розглядає громадянськість як відповідальне ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави [1, с. 8].

У сучасних наукових працях громадянська позиція трактується як інтегративна характеристика особистості, що охоплює ціннісні орієнтації, соціаль-

ну відповідальність, активність і готовність до участі в суспільному житті. А. А. Харківська підкреслює, що в умовах воєнного стану її формування набуває особливої ваги, оскільки пов'язане зі збереженням демократичних цінностей, захистом прав і свобод, відповідальністю та готовністю до активної громадянської дії [9, с. 1574]. Водночас дослідниця наголошує на труднощах цього процесу, зумовлених безпековими ризиками, психоемоційним навантаженням та індивідуалізмом [9, с. 1580].

Важливими для нашого дослідження є праці, присвячені виховному потенціалу діяльнісно організованого середовища. У дисертаційному дослідженні Г. А. Коломоець доведено, що така діяльність сприяє розвитку соціальної та громадянської відповідальності, що виявляється в активній життєвій позиції, а також створює умови для прояву активної громадянської позиції [4, с. 69; 195]. І. П. Устименко, аналізуючи патріотичне виховання учнівської молоді в умовах війни, підкреслює його роль у формуванні національної свідомості, любові до рідної землі та готовності захищати державу [5, с. 26].

Нормативне підґрунтя досліджуваної проблеми становлять Закон України «Про освіту» [7] та наказ Міністерства освіти і науки України № 527 [8], які акцентують значущість виховання відповідального громадянина й національно-патріотичного виховання в закладах освіти.

Разом із тим аналіз джерел засвідчує, що, попри достатню увагу до проблем громадянського й патріотичного виховання, формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби ще не стало предметом окремого цілісного дослідження. Недостатньо розкрито специфіку цього виду спорту як середовища громадянського становлення підлітків і роль тренера у формуванні громадянсько значущих якостей вихованців. Саме це й зумовлює необхідність подальшого теоретичного опрацювання означеної проблеми.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби в умовах воєнного стану. У дослідженні використано аналіз і узагальнення науково-педагогічної літератури з проблем громадянського, патріотичного та спортивного виховання підлітків, аналіз праць, присвячених формуванню громадянської позиції в умовах воєнного стану [1; 9], а також метод теоретичного узагальнення для визначення виховного потенціалу спортивної підготовки з вільної боротьби у формуванні громадянсько значущих якостей підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Громадянська позиція підлітків у сучасних умовах розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, що виявляється у свідомому ставленні до держави, суспільства, прав і обов'язків громадянина, готовності діяти відповідально, дотримуватися суспільно значущих норм і цінностей, брати участь у житті громади та країни. У наукових працях підкреслюється, що громадянськість пов'язана з

відповідальним ставленням особистості до народу, Батьківщини, держави [1, с. 8], а в умовах воєнного стану її формування набуває особливої значущості у зв'язку з потребою збереження демократичних цінностей, розвитку соціальної відповідальності, стійкості, готовності до активної громадянської дії [9, с. 1574]. З огляду на це процес формування громадянської позиції підлітків доцільно розглядати не лише як засвоєння певних знань і уявлень, а як становлення ціннісних орієнтацій, моделей поведінки та досвіду діяльності, у межах яких підліток вчиться співвідносити власні інтереси з інтересами колективу, громади та держави.

Підлітковий вік є сенситивним періодом для формування громадянської позиції, оскільки саме в цей час інтенсивно розвиваються самосвідомість, ціннісні орієнтації, ставлення до соціальних норм, відповідальність за власні вчинки та здатність до морального вибору. У цьому віці особливо важливим є включення підлітка в такі види діяльності, які мають не лише тренувальний чи навчальний, а й виразний соціалізувальний та виховний зміст. Дослідники підкреслюють, що громадянська позиція формується не ізолювано, а в процесі спільної діяльності, співробітництва, набуття досвіду дотримання суспільно значущих норм і цінностей [1; 9]. Саме тому спортивна підготовка може розглядатися як дієве середовище формування громадянсько значущих якостей підлітків, якщо вона має цілеспрямовану виховну спрямованість.

У цьому контексті вільна боротьба має значний виховний потенціал. Специфіка цього виду спорту зумовлює постійне поєднання фізичного навантаження, психологічної напруги, самоконтролю, дисципліни, поваги до суперника, дотримання правил, готовності до чесного суперництва та відповідальності за результат власної діяльності. Такі характеристики спортивної підготовки є важливими для формування громадянської позиції, оскільки пов'язані з розвитком сили волі, стійкості, мужності, витривалості, дисциплінованості та здатності підпорядковувати власні дії визначеним нормам [5, с. 26; 6, с. 104-113].

Важливо, що спортивна підготовка у вільній боротьбі створює не лише умови для індивідуального самоствердження, а й простір для засвоєння суспільно значущих цінностей. Участь у тренувальному та змагальному процесі привчає підлітка діяти в межах правил, поважати інших, приймати поразку і перемогти гідно, контролювати емоції, працювати на довгостроковий результат. Усе це формує якості, близькі до змісту громадянськості: відповідальність, організованість, соціальну зрілість, готовність діяти відповідно до моральних і правових норм. У дослідженні Г. А. Коломосьць підкреслено, що діяльнісно організоване середовище сприяє розвитку соціальної та громадянської відповідальності, яка виявляється в активній життєвій позиції [4, с. 69], а також створює умови для прояву активної громадянської позиції [4, с. 195].

В умовах воєнного стану значення такого виховного потенціалу зростає. Як зазначає А. А. Харківська, виховання громадянської позиції в сучасних умовах пов'язане із забезпеченням стійкості розвитку суспільства, збереженням демократичних цінностей, готовністю до активної громадянської дії, а також подоланням труднощів, спричинених безпековими викликами, психоемоційним навантаженням та індивідуалізмом [9, с. 1574; 1580]. За таких умов спортивне середовище набуває додаткової педагогічної функції: воно стає простором виховання внутрішньої стійкості, самодисципліни, поваги до держави, колективу, суспільного порядку. Водночас важливо враховувати, що громадянське виховання не зводиться лише до національно-патріотичного, а охоплює також правові, гуманістичні, ціннісні та соціальні складові [9, с. 1577].

Ключову роль у цьому процесі відіграє тренер. У спортивному середовищі він виступає не лише організатором тренувального процесу, а й носієм цінностей, норм поведінки, прикладом ставлення до праці, суперництва, колективу, держави. Саме через щоденну взаємодію з тренером підлітки засвоюють моделі дисциплінованої поведінки, поваги до правил, чесності, відповідальності, наполегливості, стійкості у подоланні труднощів. У наукових працях, присвячених підготовці майбутніх учителів фізичної культури до спортивно-патріотичного виховання, підкреслюється важливість особистості педагога як суб'єкта відповідного виховного впливу [6, с. 104-113].

Таким чином, вільна боротьба може бути осмислена не лише як вид спортивної діяльності, спрямований на досягнення високих результатів, а і як важливе виховне середовище, у межах якого формуються дисциплінованість, стійкість, відповідальність, мужність, повага до інших, готовність до дії та соціально значущої поведінки. За умови цілеспрямованої педагогічної організації ці якості становлять основу формування громадянської позиції підлітків, що особливо актуально в умовах воєнного стану.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби є актуальною педагогічною проблемою, значущість якої посилюється в умовах воєнного стану. Громадянська позиція розглядається як інтегративна характеристика особистості, що виявляється у відповідальному ставленні до держави, суспільства, власних прав і обов'язків, готовності до соціально значущої діяльності та дотримання морально-правових норм.

З'ясовано, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування громадянської позиції, а тому особливого значення набуває залучення підлітків до діяльності, яка поєднує виховний, соціалізувальний і тренувальний потенціал. Обґрунтовано, що спортивна підготовка з вільної боротьби сприяє розвитку дисциплінованості, самоконтролю,

витривалості, мужності, відповідальності та поваги до суперника, тобто якостей, що становлять важливу основу громадянського становлення особистості.

Доведено, що в умовах воєнного стану виховний потенціал вільної боротьби посилюється, а спортивне середовище набуває значення простору формування внутрішньої стійкості, соціальної відповідальності та готовності до подолання труднощів. Визначено, що ключову роль у цьому процесі відіграє тренер як організатор спортивної підготовки, носій цінностей і суб'єкт виховного впливу.

Отже, вільну боротьбу доцільно розглядати не лише як засіб фізичної та спортивної підготовки, а і як ефективне виховне середовище формування громадянської позиції підлітків. Перспективи подальших розвідок убачаємо у визначенні структурних компонентів громадянської позиції підлітків-спортсменів, розробленні критеріїв і показників її сформованості, а також в обґрунтуванні педагогічних умов формування громадянської позиції підлітків у процесі спортивної підготовки з вільної боротьби.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Патріотичне і громадянське виховання у власних межах. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2019. Вип. 23. С. 6–12.
2. Виховуємо громадян-патріотів України : наук.-метод. посіб. / авт. кол. за заг. кер. К. Чорної. Черкаси : Вид-во ЧОІОПП, 2011. 273 с.
3. Войтович І. М., Єрко А. В., Деделюк Н. А., То-машчук О. Г. Порівняльний аналіз організації національно-патріотичного виховання молоді в Україні. Олімпійський та паралімпійський спорт. 2025. № 2. С. 18–24. DOI: 10.32782/olimpssp/2025.2.3.
4. Коломоєць Г. А. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі військово-спортивних ігор : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2021. 236 с.
5. Устименко І. П. Патріотичне виховання учнівської молоді, окреслене війною. Педагогічний вісник. 2022. № 1–2. С. 26–31.
6. Пелипась Д. С. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до роботи з спортивно-патріотичного виховання здобувачів базової середньої освіти. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2019. № 4 (327). Ч. II. С. 104–113. DOI: 10.12958/2227-2844-2019-4(327)-2-104-113.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 01.04.2026).
8. Про деякі питання національно-патріотичного виховання в закладах освіти України : наказ Міністерства освіти і науки України від 06.06.2022 № 527. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0527729-22> (дата звернення: 01.04.2026).
9. Харківська А. А. Виховання громадянської позиції в майбутніх фахівців в умовах воєнного стану. Вісник науки та освіти. 2024. № 4 (22). С. 1574–1582. DOI: 10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1574-1582.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2019). Patriotichne i hromadyans'ke vykhovannya u vlasnykh mezhakh [Patriotic and civic education within its own boundaries]. *Teoretyko-metodychni problemy*

vykhovannya ditey ta uchniv's'koyi molodi. Vyp. 23. S. 6–12. [in Ukrainian]

2. Vychovuyemo hromadyan-patriotiv Ukrainy [Educating citizen-patriots of Ukraine] : nauk.-metod. posib. / avt. kol. za zah. ker. K. Chornoyi. (2011). Cherkasy : Vyd-vo ChOIOPP. 273 s. [in Ukrainian]

3. Voytovych, I. M., Yerko, A. V., Dedelyuk, N. A., & Tomashchuk, O. H. (2025). Porivnyal'nyy analiz orhanizatsiyi natsional'no-patriotichnoho vykhovannya molodi v Ukraini [Comparative analysis of the organization of national-patriotic education of youth in Ukraine]. *Olimpiys'kyy ta paralimpiys'kyy sport*. № 2. S. 18–24. DOI: <https://doi.org/10.32782/olimpssp/2025.2.3> [in Ukrainian]

4. Kolomojets', H. A. (2021). Patriotychne vykhovannya starshykh pidlitkiv u protsesi viys'kovo-sportyvnykh ihor [Patriotic education of older adolescents in the process of military-sports games] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Kyiv. 236 s. [in Ukrainian]

5. Ustymenko, I. P. (2022). Patriotychne vykhovannya uchniv's'koyi molodi, okreslene viynoyu [Patriotic education of student youth outlined by war]. *Pedahohichnyy visnyk*. № 1–2. S. 26–31. [in Ukrainian]

6. Pelyas', D. S. (2019). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do roboty z sportyvno-patriotichnoho vykhovannya zdobuvachiv bazovoyi seredn'oyi osvity [Training future physical education teachers to work on sports-patriotic education of learners of basic secondary education]. *Visnyk Luhans'koho natsional'noho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. 4 (327). Part II. S. 104–113. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-4\(327\)-2-104-113](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-4(327)-2-104-113) [in Ukrainian].

7. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. (2017). Baza danykh "Zakonodavstvo Ukrainy" / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (date of access: 01.04.2026). [in Ukrainian]

8. Pro deyaki pytannya natsional'no-patriotichnoho vykhovannya v zakladakh osvity Ukrainy ta vyznannya takym, shcho vtratyv chynnist', nakazu Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 16.06.2015 № 641 : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 06.06.2022 № 527 [On some issues of national-patriotic education in educational institutions of Ukraine and invalidation of the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 16, 2015 No. 641: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated June 6, 2022 No. 527]. (2022). Baza danykh "Zakonodavstvo Ukrainy" / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0527729-22> (date of access: 01.04.2026). [in Ukrainian]

9. Kharkivs'ka, A. A. (2024). Vykhovannya hromadyans'koyi pozytsiyi v maybutnikh fakhivtsiv v umovakh voyennoho stanu [Formation of civic position of future specialists under martial law]. *Visnyk nauky ta osvity*. 4 (22). S. 1574–1582. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4\(22\)-1574-1582](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1574-1582) [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПОНОМАРЬОВ Володимир – аспірант кафедри теоретико-методичних основ викладання спортивних дисциплін Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: громадянське виховання підлітків, спортивна підготовка, вільна боротьба, виховний потенціал спорту, національно-патріотичне виховання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
PONOMAROV Volodymyr – Postgraduate Student of the Department of Theoretical and Methodological Foundations of Teaching Sports Disciplines of Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

Scientific interests: civic education of adolescents, sports training, freestyle wrestling, educational potential of sport, national-patriotic education.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2026 р.
 Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.

УДК 378.011.3-051:784:[78.071.2:784:792.73]-043.83:[37.013:001.895](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-503-509

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЧЖАН Фан –

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3234-3238>

e-mail: nickfed149@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ВИКОНАННЯ ЕСТРАДНО-ВОКАЛЬНОЇ МУЗИКИ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВОКАЛУ: НАУКОВІ ПІДХОДИ Й ПРИНЦИПИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню методологічних засад формування культури виконання естрадно-вокальної музики у майбутніх викладачів вокалу Китаю та України. Визначено та схарактеризовано сукупність провідних наукових підходів і зумовлених ними принципів, що становлять концептуальну основу дослідження та забезпечують ефективність формування спеціальних (фахових) компетентностей здобувачів у системі сучасної музично-педагогічної освіти. Акцентовано на розвитку творчої індивідуальності майбутніх фахівців на засадах ціннісних орієнтацій у сфері естрадно-вокального мистецтва в умовах становлення постінформаційного суспільства та поглиблення культурної глобалізації у світі.

Методологічне забезпечення формування культури виконання естрадно-вокальної музики розглядається як важлива складова фахової підготовки, що спрямована на досягнення належного рівня готовності майбутніх викладачів вокалу до професійної діяльності, що реалізується у трьох взаємопов'язаних напрямках: виконавському, вокально-педагогічному та культурно-просвітницькому. Запропоновані теоретико-методичні положення визначені як підґрунтя цілеспрямованої організації професійної підготовки здобувачів у закладах вищої музично-педагогічної освіти Китаю та України.

У результаті дослідження доведено й обґрунтовано, що цілісність процесу формування вокально-виконавської культури забезпечується реалізацією шести ключових методологічних підходів: мотиваційного, аксіологічного, когнітивного, культурологічного (як наскрізного), результативного та мистецько-персоналізованого. Їх синергетична взаємодія сприяє розвитку ціннісно-особистісної сфери здобувачів, формуванню виконавських, вокально-педагогічних і культурно-просвітницьких компетентностей, а також гнучкості мислення і творчої самостійності.

Відповідно до визначених підходів окреслено систему принципів, що безпосередньо зумовлені методологічними засадами дослідження, зокрема: врахування культурних потреб та індивідуальних мистецько-ціннісних запитів здобувачів освіти; орієнтації на художньо-ціннісну домінанту естрадно-вокальних творів у виконавській та вокально-педагогічній діяльності; активізації інтелектуального потенціалу майбутніх викладачів вокалу; врахування національного та полікультурного виміру художньо-естетичного потенціалу творів естрадно-вокальної музики; пріоритету художньо-образного змісту над технічною складовою естрадно-вокального виконання; обґрунтованого застосування інноваційно-мистецьких технологій у процесі навчання естрадному співу.

У статті узагальнено результати дослідження зазначеної теми та окреслено перспективи подальших наукових розвідок, спрямованих на підвищення рівня фахової підготовленості китайських та українських викладачів вокалу нового покоління, зокрема у межах спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Ключові слова: культура, культура виконання музики, викладачі вокалу, здобувачі освіти, музично-педагогічна діяльність, компетентності, естрадно-вокальна музика, наукові підходи, принципи, педагогічні технології, технології мистецької інноватики, постінформаційне суспільство, глобалізація.

ZHANG Fan –

Postgraduate Student of the 2nd year of Study
 The State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3234-3238>

e-mail: nickfed149@gmail.com

FORMATION OF THE PERFORMANCE CULTURE OF POP VOCAL MUSIC IN FUTURE VOCAL TEACHERS: SCIENTIFIC APPROACHES AND PRINCIPLES

The article is devoted to the theoretical substantiation of the methodological foundations for the formation of the performance culture of pop vocal music in future vocal teachers in China and Ukraine. A set of leading scientific approaches and the principles determined by them has been identified and characterized; these constitute the conceptual basis of the study and ensure the effectiveness of forming specialized (professional) competencies of students within the system of contemporary music-pedagogical education. Emphasis is placed on the development of the creative individuality of future specialists grounded in value orientations within the sphere of pop vocal art under the conditions of the emergence of a post-information society and the intensification of cultural globalization worldwide.

The methodological support for the formation of the performance culture of pop vocal music is considered as an important component of professional training aimed at achieving an appropriate level of readiness of future vocal teachers for professional activity, which is implemented in three interrelated domains: interpretative-performance, vocal-pedagogical, and cultural-educational. The proposed

theoretical and methodological provisions are defined as the foundation for the purposeful organization of professional training of students in higher music-pedagogical education institutions in China and Ukraine.

As a result of the research, it has been proven and substantiated that the integrity of the process of forming vocal performance culture is ensured through the implementation of six key methodological approaches: motivational, axiological, cognitive, cultural (as a cross-cutting approach), result-oriented, and artistic-personalized. Their synergistic interaction contributes to the development of the value-personal sphere of students, the formation of interpretative-performance, vocal-pedagogical, and cultural-educational competencies, as well as the flexibility of thinking and creative independence.

In accordance with the identified approaches, a system of principles directly determined by the methodological foundations of the study has been outlined, including: consideration of cultural needs and individual artistic-value orientations of future vocal teachers; orientation toward the artistic-value dominant of pop vocal works in performance and pedagogical activities; activation of the intellectual potential of future vocal teachers; integration of national and multicultural dimensions of the artistic-aesthetic potential of pop vocal repertoire; prioritization of artistic-imagery content over the technical component of pop vocal performance; expediency of using pedagogical technologies of artistic innovation in the process of teaching pop singing.

The article summarizes the results of the study on the stated topic and outlines prospects for further scientific research aimed at enhancing the level of professional training of a new generation of Chinese and Ukrainian vocal teachers, in particular within the specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences»

Key words: culture; music performance culture; vocal teachers; students; music-pedagogical activity; competencies; pop vocal music; scientific approaches; principles; pedagogical technologies; technologies of artistic innovation; post-information society; globalization.

Problem Statement and Justification of Its Relevance. Contemporary scientific and pedagogical discourse brings to the fore the issue of enhancing the performance culture of pop vocal music, which is driven by the intensive global dissemination of productions within this genre in the context of a post-information society and cultural globalization.

Researchers note that today, in various countries, including China and Ukraine, there is a widespread fascination among young people with low-quality, commercially oriented musical products. In this regard, the issue of ensuring an appropriate level of interpretative and performance culture of pop singing becomes particularly important both in concert-stage environments (concert halls, open venues, etc.) and in the media space, including mass media, social networks, and the Internet.

The solution to this problem in the Chinese and Ukrainian cultural and educational space is largely determined by the quality of professional training of future vocal teachers. In the context of the challenges of the 21st century, professional and personal requirements for modern specialists in the field of vocal art are significantly increasing, particularly with regard to their ability to accumulate and creatively implement the best achievements of national and global musical-pedagogical and musical-aesthetic experience.

An analysis of contemporary practice in music-pedagogical education, particularly within the system of training future vocal teachers in both countries, reveals a number of contradictions:

- between the increasing demands for the level of performance culture in pop vocal music among future vocal teachers and the insufficient scientific and methodological development of a holistic system for its formation within higher music-pedagogical education institutions;
- between the need to identify and substantiate the most effective scientific approaches and principles necessary for solving the problem under study and the insufficient level of its theoretical comprehension;
- between the growing mission of vocal art teachers in enhancing the musical and aesthetic culture of modern youth in both countries and the insufficient readiness of a significant number of them for productive interpretative-performance, vocal-pedagogical, and cultural-educational activities.

The high socio-cultural relevance of the chosen problem, the insufficient level of its scientific elaboration in contemporary research discourse, the results of the

analysis of the quality of professional music-pedagogical education in a number of universities in China and Ukraine, as well as the identified contradictions, determine the need for a scientifically grounded study of the problem of forming a high level of performance culture in pop vocal music as an important indicator of the professional readiness of future teachers for productive vocal-pedagogical activity in the complex conditions of the development of a post-information society and the intensification of cultural globalization worldwide.

Analysis of Recent Research and Publications.

The theoretical basis of the article is formed by scholarly works in cultural studies, sociology and psychology of art, musicology, music pedagogy, and methods of music teaching, including studies by scholars who have directly or indirectly examined issues of culture (I. Ziazun, E. Cassirer, C. Kluckhohn, C. Cox, A. Kroeber, Li Lan-kin, Lin Yan, B. Malinowski, A. Moles, O. Nehrebetska, W. Ostwald, A. Rastyhina, O. Rudnytska, E. Tylor, L. White, D. Warner, L. Shamshyna, S. Shyp, and others).

Issues of transformation of the global socio-cultural environment and its impact on the formation of the musical and aesthetic culture of the modern individual are highlighted in the works of T. Adorno, Guo Jun, J. Banks, U. Haver, Yu. Hryshchenko, T. Koicheva, M. Kraft, Pan Xinyu, O. Rebrova, O. Rostovskiy, Xiang Haoran, Wu Yifan, and others.

The problems of vocal training of future teachers and lecturers of music art as an important direction of modern music-pedagogical education are revealed in the studies of N. Babichenko, N. Batiuk, I. Baranovska, Wang Tianqi, Wang Yajun, O. Voznesenska, Deng Yuran, L. Iskova, D. Kang, N. Kyun, S. Kovalova, Lin Yan, Lu Huazhao, I. Malashevskaya, A. Masteruk, Meng Xiangfei, L. Poberezhna, Xu Xingzhou, Wu Xuan, M. Fedorets, Han Huiyun, Zhang Yanfeng, Jiao Yin, Qi Mingwei, Yao Yamin and others.

Scientific studies devoted to pop vocal training and the formation of performance culture of pop vocal music in contemporary socio-cultural conditions are presented in the works of A. Bodnarchuk, I. Bobul, A. Boichuk, A. Boiko, Guan Li, N. Drozhzhyna, S. Kyshakevych, Li Jinhui, Luo Zhihui, M. Mozhovyi, V. Otkydach, H. Okhitva, Z. Ros, T. Riabukha, T. Samoia, M. Sukholova, T. Tymoshenko, N. Falomicieva, N. Farina, Huang Xiangyu, Zhang Fang, Zhang Hui, Shen Wei Qiong, and others.

The Purpose of the Article is to develop and substantiate scientific approaches and principles for

studying the formation of pop vocal performance culture in the context of a post-information society and cultural globalization.

Main Body. To theoretically substantiate the problem of forming pop vocal performance culture, it is advisable to apply a set of interrelated methodological approaches: motivational, axiological, cognitive, cultural (cross-cutting), outcome-based, and artistically personalized. Their analysis is carried out in relation to the component structure of the phenomenon under study.

Motivational Approach. In the methodological context, learning motivation, which is “considered as a system of personal motives” [25, p. 2], occupies an important place. It is understood as a set of internal incentives and stimuli that determine human activity across various domains. Motives may manifest themselves in the form of “ideas and representations, feelings and experiences,” through which a person’s material or spiritual needs are reflected [5, p. 209]. The application of the motivational approach in the training of future vocal teachers contributes to identifying their individual inclinations toward vocal-pedagogical activity, activating performance activity, and developing a stable interest in the transmission of artistic values within the educational environment [13, pp. 8–9].

Thus, motivation acts as an important factor in the professional readiness of future vocal teachers, as it determines their orientation toward productive music-pedagogical activity, stimulates interest in pop vocal repertoire, and fosters the need for creative self-expression and continuous professional self-development.

Axiological Approach. The formation of pop vocal performance culture in future vocal teachers in China and Ukraine is conditioned by a system of national cultural values, which necessitates the application of the axiological approach as the “semantic core” of culture [25, p. 98]. This approach enables the analysis of pedagogical ideas, theories, and concepts through the prism of their value significance and their correspondence to personal needs [7, pp. 71–72]. In the context of this study, it focuses on forming the readiness of future vocal teachers to guide students toward the assimilation and awareness of cultural and artistic values. Particular importance is attached to fostering interest in and respect for national art, its spiritual foundations, and traditions, thus ensuring the continuity of cultural development [16, p. 98]. Under the conditions of a post-information society and cultural globalization, it is especially important to cultivate in future teachers an interest in, respect for, and a value-based attitude toward national art and its spiritual foundations, which are grounded in “kindness, integrity, dignity, love for the native land, resistance to evil, etc.,” thereby ensuring the preservation and development of the finest traditions of national culture [16, p. 98].

Thus, the axiological approach determines the value orientation of the music-pedagogical activity of future vocal teachers.

Cognitive Approach. The cognitive approach plays a significant role in the study of the formation of performance culture, as it is aimed at developing a system of professional knowledge and representations. It ensures the acquisition of a comprehensive body of theoretical knowledge necessary for future professional activity [27, pp. 53–55], including teaching methods, contemporary pedagogical concepts, and innovative technologies [12, p. 51]. In the process of vocal training, the cognitive aspect manifests itself in the development of cognitive

activity, understanding of the principles of music pedagogy, improvement of vocal and technical skills, analysis of stage behavior, and reflection on personal performance experience [18, p. 85].

Thus, the cognitive approach provides a scientific basis for forming performance culture.

Cultural Approach. The cultural approach occupies a leading position in the modern humanities as a methodological basis [21, pp. 91–92]. Within this study, it is considered cross-cutting, as it enables the interpretation of professional training through cultural values, artistic meanings, and traditions. The cultural approach encompasses a system of a person’s value representations and regulates both individual and social behavior [14, p. 86]. This approach orients students toward interaction with the most important cultural values established in society [15, p. 27] and enables the analysis of pedagogical and art-pedagogical phenomena within a broader socio-cultural context [4, p. 32]. Within the framework of this study, the cultural approach acquires particular methodological significance, as it is aimed at the integration of cultural values, artistic meanings, and creative experience into the content of professional training [10, 12]; [19, 72]. This approach also facilitates the formation of an artistic worldview, the development of moral and aesthetic foundations of activity, and the ability for artistic interpretation of musical works. It is also important to familiarize students with the thesaurus of world and national musical art [21, p. 93]. From this perspective, pop vocal performance culture is interpreted not only as a result of professional training but also as an integrative personal quality that accumulates the level of development of artistic and aesthetic consciousness, the formation of music-interpretative thinking, stylistic reflection, and the ability to provide an artistically appropriate, stylistically adequate, and convincing performance interpretation of musical material.

Thus, the cultural approach serves as a fundamental methodological dominant that ensures the integrity of the formation of musical and aesthetic consciousness and the ability for culturally determined performance self-expression.

The Outcome-Based Approach. The implementation of the research objective should also be considered within the framework of the outcome-based approach, which is associated with the evaluation of effectiveness and the achievement of specific outcomes. It focuses on positive changes in the formation of the studied phenomenon under the influence of educational factors [24, p. 108]. In the context of a comparative analysis of the training of vocal teachers in China and Ukraine, this approach makes it possible to assess both the conditions of training and its outcomes. The application of the outcome-based approach in music-pedagogical research is appropriate, as it ensures the improvement of professional training of future teachers capable of effectively implementing music-pedagogical activities in the contemporary educational environment of China and Ukraine; the formation of the musical and aesthetic culture of youth, the development of their artistic taste and creative potential in the context of socio-cultural transformations and globalization processes; and contributes to the spiritual and cultural development of society through expanding access to the values of national and world vocal culture.

Thus, the application of the outcome-based approach in this study makes it possible to orient the educational process toward the achievement of specific

professional outcomes that ensure students' readiness for productive music-pedagogical activity.

The Artistically Personalized Approach. This approach is aimed at the development of an individual performance manner and the holistic professional formation of the future vocal teacher. According to contemporary scholars, the theoretical foundation for the formation of the individual performance style of future vocal teachers is constituted by the provisions of personality theory and personalism (A. Bandura, H. Kostiuk, C. Rogers, E. Fromm), the theory and methodology of arts education (I. Ziazun, H. Padalka, O. Rostovskyi, O. Rudnytska), pedagogical acmeology (A. Kozyr, V. Rybalka), cultural studies concepts developed by Ukrainian scholars, as well as scholarly works on the methodology of vocal and pop-vocal training. The generalization of these scholarly positions provides grounds for considering the formation of pop vocal performance culture as a multidimensional process that integrates artistic-creative, psychophysiological, communicative, and psychological-pedagogical aspects. The essence of this approach lies in orienting the educational process toward the development of professional self-awareness, creative individuality, and the capacity for self-realization. Its implementation presupposes the integration of individual-spiritual, socio-communicative, and artistic-technological components of training [1, p. 4]. In the training of future vocal teachers, this approach is directed at the development of creative individuality, the capacity for artistic self-expression, and the conscious mastery of performance experience in the process of working on pop vocal repertoire. Its implementation ensures the holistic professional formation of bachelor's and master's degree students on the basis of integrating key aspects of arts education [1, pp. 15–16].

Thus, the artistically personalized approach serves as an important methodological guideline for the formation of pop vocal performance culture, as it ensures the unity of technical mastery and creative self-expression.

Let us present *a set of principles* for the formation of pop vocal performance

culture in future vocal teachers.

Given that this process unfolds under conditions of open access to musical works

of various genres, styles, and artistic levels, particular importance is attached to the principle of *considering learners' cultural interests and artistic value orientations*, which is determined by the motivational approach. In the context of a post-information society and cultural globalization, adherence to this principle is directly related to the level of students' learning motivation and their readiness for productive music-pedagogical activity [21, p. 104]. The outcome of such activity is the further engagement of pupils and students in musical and aesthetic culture [21, p. 105], which manifests itself in the formation of a stable orientation toward high-quality music, the development of artistic and aesthetic taste, and the aspiration for the conscious perception and high-quality performance of works belonging to both national and world cultural heritage. Considering the popularity of pop vocal music among broad segments of the population, this principle acquires particular relevance in the professional training of future vocal teachers in China and Ukraine.

An important role in the training of future teachers is played by the principle of *orientation toward the*

artistic value dominant of a pop vocal work in performance and vocal-pedagogical activity, which is grounded in the axiological approach. Value dominants are considered in scholarly discourse as the foundation for shaping the aesthetic and worldview orientations of the individual [8, p. 41]. The engagement of students with high musical and aesthetic values embodied in pop vocal works of national and world cultural heritage contributes to the development of their ability for deep comprehension of musical content and the formation of their own artistic and aesthetic position. This ensures value-based, emotionally expressive, and culturally appropriate performance [21, p. 108]. Therefore, the implementation of this principle is an important condition for the formation of professional identity, cultural competence, and the ability of future vocal teachers to successfully realize the sociocultural function of pop vocal music in contemporary conditions.

The specificity of music-pedagogical activity necessitates the implementation of the principle of *actualizing the intellectual potential of future vocal teachers*, determined by the cognitive approach. The essence of this principle lies in the integration of cognitive, analytical, and creative components of artistic activity [11, p. 25]. It ensures not only the acquisition of professional knowledge and performance skills but also the development of analytical thinking, the ability for artistic-interpretative activity, pedagogical reflection, and creative self-expression. Thus, its implementation is one of the fundamental factors in improving the quality of professional training of future vocal teachers.

Within the framework of the cultural approach, particular importance is attached to the principle of *integrating national and multicultural dimensions of the artistic and aesthetic potential of pop vocal works*. Researchers emphasize that the development of vocal art reflects the evolution of world artistic culture [21, p. 106], and singing is one of the most widespread and accessible forms of musical activity [22, p. 41]. Vocal art performs a wide range of sociocultural functions-cultural, communicative, educational, developmental, hedonistic, art-therapeutic, etc. Such a multidimensional impact contributes to the formation of the spiritual, emotional, and sociocultural potential of future vocal teachers, which serves as a foundation for the development of professional competencies and an appropriate level of performance culture in the process of music-pedagogical training. Therefore, the implementation of this principle is a necessary condition for preparing future vocal teachers for productive music-pedagogical activity, which in contemporary conditions encompasses vocal-pedagogical, performance, and cultural-educational components.

An important role is played by the principle of *prioritizing artistic imagery over the technical component of pop vocal performance*, which correlates with the outcome-based approach. The artistic idea of a work is defined as the main idea of the work reflecting the artist's attitude to reality [20, p. 36], while the artistic image is regarded as a fundamental category of art [17, p. 84]. The full realization of the artistic content of a work depends on the level of professional competence and performance mastery of the vocalist [26, p. 159]. The formation of vocal-technical skills is a necessary component of professional training; however, it must be subordinated to the task of artistic realization of the work. This requires purposeful attention both from vocal instructors and from the students themselves.

Within the context of the artistically personalized approach, the principle of the justified use of innovative artistic technologies in teaching pop singing is of particular relevance. It presupposes the conscious selection and application of modern educational technologies in accordance with the individual needs and professional requirements of students. The implementation of this principle contributes to the development of the ability to design individual educational trajectories, fosters critical thinking regarding the effectiveness of pedagogical tools, and enhances the quality of vocal training. In recent years, multimedia technologies, as well as virtual reality (VR) and augmented reality (AR) tools, have become especially relevant, as they enable the creation of an immersive learning environment [23, p. 489; 24, p. 54]. Therefore, this principle acts as an important mechanism for individualizing training and improving pop vocal performance culture.

Conclusions and Prospects for Further Research.

In summary, the set of identified approaches and principles constitutes a coherent scientific and methodological framework for the formation of pop vocal performance culture in future vocal teachers in China and Ukraine. Their integration ensures a systematic organization of professional training and supports readiness for effective pedagogical, performance, and cultural-educational activities. The implementation of these approaches contributes to the development of motivation, artistic thinking, and professional competence, and facilitates the formation of performance culture as an integrative quality that combines technical mastery, artistic expressiveness, stylistic adequacy, and creative self-expression.

Further research on this issue remains relevant and is actively pursued in higher education institutions in both countries, including Ushynsky University (Odesa, Ukraine), where several dissertations by Chinese postgraduate students are currently in progress.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрейко О. І. Теорія та методика формування виконавської культури скрипалів у вищих мистецьких навчальних закладах 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. Київ. 2014. URL: <https://enpuirb.edu.ua/server/api/core/bitstreams/31b7bf31-6b44-4b4f-96e8-2e57cbbd5400/content>.
2. Батюк Н., Федорець М., & Хан Хуйюнь. Реалізація компетентнісного підходу в процесі мистецького (музичного) виховання школярів України та Китаю. *Педаг. науки: Теорія, історія, інноваційні технології*. 2021. 1(105). С. 390–401. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37013/1/L_Ovsiienko_PNTIIT_1\(105\)_IS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37013/1/L_Ovsiienko_PNTIIT_1(105)_IS.pdf)
3. Бойко А. Китайське естрадно-вокальне мистецтво початку третього тисячоліття. *Мистецтвознавчі записки*. URL: <https://doi.org/10.32461/149483>
4. Гвоздів С. П. Культурологічний та системний підходи як методологічна основа дослідження феномена «культура безпечної життєдіяльності». *Народна освіта*. 2016. №2. С. 37–43. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4110
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. 1997. Київ : Либідь.
6. Гузій Н. Сутність і зміст педагогічної творчості та майстерності. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. 24 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=EC&P21DBN=EC&S21STN
7. Жіганас, Т. В. Аксіологічні чинники формування вокально-виконавської культури викладачів мистецьких дисциплін. *Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Су-*

часні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін». 2016. Херсон. С. 69–74.

8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Київ: Черкаси : ЧПУ ім. Богдана Хмельницького. 2008. 608 с.

9. Кочура, Н. Домінанти духовної культури українства. *Освіта регіону*. 2013. 4 с. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1178>

10. Кремень В. Г. (Ред.). Філософія освіти XXI століття: Проблеми і перспективи : Грамота. 2008. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2013_1_3

11. Левчук Л. Т., Панченко В. І., Оніщенко, О. І. Кучерюк Д. Ю. Естетика. Підручник. 2012. Київ. 519 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/573283/>

12. Лимаренко В. І. Структурні компоненти методичної компетентності майбутнього керівника вокального ансамблю. *Музичне мистецтво в освітлогічному дискурсі*. 5. Університет імені Б. Грінченка. 2020. Київ. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2020_5_10

13. Лі Чуньпен. Методика формування вокальної компетентності майбутніх учителів музики. Автор. дис. ... канд. пед. наук. Нац. унів. імені М. П. Драгоманова. 2013. Київ. URL: <http://enpuirb.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32271/100202623.pdf?sequence=1>

14. Лінь Янь. Формування готовності майбутнього вчителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання. Дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 (теорія та методика музичного навчання). Нац. пед. універ. імені М. П. Драгоманова. 2021. Київ. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10877/1/lin_yan_5d33f.pdf

15. Мозгальова Н. Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителя музики. 2011. Вінниця : «Меркьюрі-Поділля». URL: <https://scholar.google.com/citations?user=1LMMedcAAAAJ&hl=uk>

16. Панків Л. І. Аксіологічні координати фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін. *Зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Сучасні проблеми виконавської підготовки викладачів мистецьких дисциплін»*. 2016. Херсон. С. 96–99.

17. Печерська Е., Шепельська М. Формування художньо-образного мислення учнів у процесі вокально-хорової роботи. *Наука і освіта*. 2015. №2. С. 84–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_2_18

18. Погребняк Д. П. Аналіз стану сформованості сценічно-виконавської культури вчителів музичного мистецтва в процесі художньої творчої діяльності. *Молодий вчений*. 2018. 6 (58). С. 84–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_6%281%29_21

19. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга. 2005. Богдан. 360 с. URL: <https://bohnan-books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf>

20. Семютюк О. П. Естетика. Конспект лекції. Ч. 2. 2014. Харків. URL: <https://bit.ly/3VoikNv>

21. Сюй, Сінчжоу. Формування художньо-естетичного досвіду майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки. Дис. на здоб. наук. зв. докт. філос.. 2023. Одеса. ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 246 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17368/1/Xu%20Xingzhou.pdf72>

22. Сян Хаоран. Формування естетичного смаку учнів мистецьких шкіл в умовах інформатизації та євроінтеграції суспільства. Квал. роб. магістра. Університет Ушинського. 2023. Одеса.

23. Федорець М., Го Цзюнь. Актуальні питання підготовки майбутніх учителів до формування музичної культури сучасних школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми. 2020. 8 (102). С. 485–495. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/10460>

24. Хань Хуйюнь. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до впровадження технологій мистецької інноватики. Дисерт. на здобуття наук.

ступ. докт. філософії. 2023. Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського. 246 с. URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0824U001038/>

25. Хоменко Л. В. Формування мотивації до музично-викладацької діяльності студентів педагогічних коледжів. (дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07). 2019. Київ : НАПН України. URL: <https://ipv.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/avtoreferat-KHomenko-L.V..pdf>

26. Чен Люсін. Творчий потенціал вокальної підготовки майбутніх учителів музики. *Наука і освіта*. 2016. 10.

27. Щолокова О. П. Компетентнісна парадигма мистецької освіти. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*: зб. матеріалів IX Міжнар. пед. мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької. 2011. Чернівці : Зелена Буковина. №7. С. 53–55.

REFERENCES

1. Andreiko, O. I. (2014). Teoriia ta metodyka formuvannia vykonavskoi kultury skrypalia u vyshchikh mystetskykh navchalnykh zakladakh (13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia) [Theory and Methodology of Forming Violinists' Performance Culture in Higher Art Educational Institutions]. Avtoreferat dysertatsii na здобuttia naukovoho stupenia doktora pedahohichnykh nauk. Kyiv. 2014. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/31b7bf31-6b44-4b4f-96e8-2e57cbbd5400/content> [in Ukrainian]

2. Batiuk, N., Fedorets, M., & Khan Khuiun. (2021). Realizatsiia kompetentnysnoho pidkhodu v protsesi mystetskoho (muzychnoho) vykhovannia shkoliariv Ukrainy ta Kytau [Implementation of the Competency-Based Approach in the Process of Artistic (Musical) Education of Schoolchildren in Ukraine and China]. Pedahohichni nauky: Teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. 1(105). С. 390–401. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37013/1/L_Ovsiienko_PNTIIT_1\(105\)_IS.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/37013/1/L_Ovsiienko_PNTIIT_1(105)_IS.pdf) [in Ukrainian]

3. Boiko, A. (2025). Kytaiske estradno-vokalne mystetstvo pochatku tretoho tysiacholittia [Chinese Pop-Vocal Art of the Beginning of the Third Millennium]. Mystetstvoznachnyi zapysky. URL: <https://doi.org/10.32461/149483> [in Ukrainian]

4. Hvozdi, S. P. (2016). Kulturolohichni ta systemnyi pidkhody yak metodolohichna osnova doslidzhennia fenomenu «kultura bezpechnoi zhyttiedialnosti» [Cultural and Systemic Approaches as a Methodological Basis for Studying the Phenomenon of «Safety Culture of Life Activity»]. Narodna osvita. Kyiv. 11. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4110 [in Ukrainian]

5. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv : Lybid. [in Ukrainian]

6. Huzii, N. (2007). Sutnist i zmist pedahohichnoi tvorchosti ta maisternosti [Essence and Content of Pedagogical Creativity and Mastery]. Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. 24 s. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? [in Ukrainian]

7. Zhihanas, T. V. (2016). Aksiolohichni chynnyky formuvannia vokalno-vykonavskoi kultury vykladachiv mystetskykh dystsyplin [Axiological Factors in the Formation of Vocal-Performance Culture of Teachers of Artistic Disciplines]. Zb. mater. Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii «Suchasni problemy vykonavskoi pidhotovky vykladachiv mystetskykh dystsyplin». Kherson. S. 69–74. [in Ukrainian]

8. Ziazun, I. A. (2008). Filosofiia pedahohichnoi dii [Philosophy of Pedagogical Action]: monohrafiia. Kyiv; Cherkasy : ChPU im. Bohdana Khmelnytskoho. 608 s. [in Ukrainian]

9. Kochura, N. (2013). Dominanty dukhovnoi kultury ukrainstva [Dominants of the Spiritual Culture of Ukrainians]. Osvita rehionu. 4. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/1178> [in Ukrainian]

10. Kremen, V. H. (Red.). (2008). Filosofiia osvity XXI stolittia: Problemy i perspektivy [Philosophy of Education of the 21st Century: Problems and Prospects]. : Hramota. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2013_1_3 [in Ukrainian]

11. Levchuk, L. T., Panchenko, V. I., Onishchenko, O. I., Kucheriuk, D. Yu. (2011). Estetyka [Aesthetics]. Pidruchnyk. Kyiv. 519 s. URL: <https://www.twirpx.com/file/573283/> [in Ukrainian]

12. Lymarenko, V. I. (2020). Strukturni komponenty metodychnoi kompetentnosti maibutnoho kerivnyka vokalnoho ansamblu [Structural Components of the Methodological Competence of a Future Vocal Ensemble Leader]. Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi. 5. Universytet imeni B. Hrinchenka. Kyiv. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/maed_2020_5_10 [in Ukrainian]

13. Li, Chunpen (2013). Metodyka formuvannia vokalnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzyky [Methodology for Forming Vocal Competence of Future Music Teachers]. Avtoref. dys. ... kand. ped. n. Natsionalnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/32271/100202623.pdf> [in Ukrainian]

14. Lin, Yan (2021). Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do khudozhno-interpretatsiinoi diialnosti v protsesi vokalnoho navchannia [Formation of Readiness of Future Music Teachers for Artistic-Interpretative Activity in the Process of Vocal Training]. Dys. na zdob. nauk. stup. kand. ped. nauk. Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv; Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenka. Sumy. URL: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/10877/1/lin_yan_5d33f.pdf [in Ukrainian]

15. Mozghalova, N. H. (2011). Teoretyko-metodychni zasady instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky vchytelia muzyky [Theoretical and Methodological Foundations of Instrumental-Performance Training of a Music Teacher]. Vinnytsia : «Merkiuri-Podillia». URL: <https://scholar.google.com/citations?user=1LMMedcAAAAJ&hl=uk> [in Ukrainian]

16. Pankiv, L. I. (2016). Aksiolohichni koordynaty fakhovoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv mystetskykh dystsyplin [Axiological Coordinates of Professional Training of Future Teachers of Artistic Disciplines]. Zb. mater. Vseukr. nauk.-prakt. konferentsii «Suchasni problemy vykonavskoi pidhotovky vykladachiv mystetskykh dystsyplin». Kherson. S. 96–99. [in Ukrainian]

17. Pecherska, E., Shepelska, M. (2015). Formuvannia khudozhno-obraznoho myslennia uchniv u protsesi vokalno-khorovoi roboty [Formation of Students' Artistic-Imaginative Thinking in the Process of Vocal-Choral Work]. Nauka i osvita. №2. S. 84–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_2_18 [in Ukrainian]

18. Pohrebniak, D. P. (2018). Analiz stanu sformovanosti stsienichno-vykonavskoi kultury vchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi khudozhnoi tvorchoi diialnosti [Analysis of the Level of Formation of Stage-Performance Culture of Music Teachers in the Process of Artistic Creative Activity]. Molodyi vchenyi. 6 (58). S. 84–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_6%281%29_21 [in Ukrainian]

19. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika zahalna ta mystetska: navchalnyi posibnyk [General and Art Pedagogy]. Ternopil : Navchalna knyha. Bohdan. 360 s. URL: <https://bohda-books.com/upload/iblock/560/560fc615be7f2c4f530c49a60f4b5fc4.pdf> [in Ukrainian]

20. Semotiuk, O. P. (2014). Estetyka [Aesthetics]. Konspekt lektsii. Ch. 2. Kharkiv. URL: <https://bit.ly/3VoiknV> [in Ukrainian]

21. Siui, Sinchzhou (2023). Formuvannia khudozhno-estetychnoho dosvidu maibutnykh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi vokalnoi pidhotovky. [Formation of Artistic-Aesthetic Experience of Future Music Teachers in the Process of Vocal Training]. Dys. na zdob. nauk. zv. dokt. filos. Spets. 014 Serednia osvita. Muzychne mystetstvo. Odesa. PNPu imeni K. D. Ushynskoho. 246 s. URL: <http://dspace.pdp.edu.ua/bitstream/123456789/17368/1/Xu%20Xingzhou.pdf> [in Ukrainian]

22. Xiang, Haoran. (2023). Formuvannia estetychnoho smaku uchniv mystetskykh shkil v umovakh informatyzatsii ta yevrointehratsii suspilstva [Formation of Aesthetic Taste of

Students of Art Schools under Conditions of Informatization and European Integration of Society]. Kvalifikatsiina robota mahistra. Univer. Ushynskoho. Odesa. [in Ukrainian]

23.Fedorets, M., Ho, Tszun. (2020). Aktualni pytannia pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia muzychnoi kultury suchasnykh shkoliariv [Current Issues in Preparing Future Teachers to Form the Musical Culture of Modern Schoolchildren]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. Sumy. 8 (102). S. 485–495. [in Ukrainian] URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/10460>

24.Khan, Khuiun (2023). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva do vprovadzhennia tekhnolohii mystetskoï innovatyky [Pedagogical Conditions for Preparing Future Music Teachers to Implement Technologies of Artistic Innovation]. Dysertatsiia na zdobuttia nauk. stup. dokt. filosofii. Odesa : PNPu imeni K. D. Ushynskoho. 246 s. [in Ukrainian] URL: <https://nrat.ukrintei.ua/searchdoc/0824U001038/>

25.Khomenko, L. V. (2019). Formuvannia motyvatsii do muzychno-vykkladatskoï diialnosti studentiv pedahohichnykh koledzhiv [Formation of Motivation for Music-Teaching Activity of Students of Pedagogical Colleges] (Dysertatsiia ... kand. ped. nauk: 13.00.07). Kyiv: NAPN Ukrainy. [in Ukrainian]

26.Chen, Liusin (2016). Tvorchyi potentsial vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzyky [Creative Potential of Vocal Training of Future Music Teachers]. Nauka i osvita. 10. [in Ukrainian]

27.Shcholokova, O. P. (2011). Kompetentnisna paradyhma mystetskoï osvity. Pedahohichna maisternist yak systema profesiino-mystetskykh kompetentnostei [Competency-Based Paradigm of Art Education]. Zb. material. IX Mizhnar. ped. mystetskykh chytan pamiaty prof. O. P. Rudnytskoi. Chernivtsi : Zelena Bukovyna. №7. S. 53–55. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЖАН Фан – здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти Державного закладу «Південно-український національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: формування культури виконання естрадно-вокальної музики у майбутніх викладачів вокалу: наукові підходи й принципи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZHANG Fan – Postgraduate Student of the 2nd year of Study the State Institution «South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky».

Scientific interests: formation of the performance culture of pop vocal music in future vocal teachers: scientific approaches and principles.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 28.03.2026 р.

УДК 37.016:94

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-509-513

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗАГРЕБЕЛЬНА Ніна –

кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри методології та методики навчання суспільних дисциплін історичного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8620-9291>
e-mail: n.i.zahrebelna@udu.edu.ua

МЕТОДИКА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ІСТОРИЧНИХ НАРАТИВІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ У ПІСЛЯВОЄННИЙ ПЕРІОД

У статті розглянуто методику інтерпретації історичних наративів у процесі навчання історії у післявоєнний період. Проаналізовано особливості формування історичних знань через наративні підходи, визначено роль інтерпретації історичних джерел у розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Окреслено специфіку викладання історії в умовах суспільних трансформацій післявоєнного часу, зокрема вплив ідеологічних, культурних та соціальних чинників на зміст історичної освіти. Визначено ефективні методичні підходи до роботи з історичними наративами, спрямовані на формування цілісного історичного світогляду та розвиток аналітичних умінь здобувачів освіти.

У педагогічному контексті сучасні підходи до навчання історії значною мірою сформовані під впливом концепцій Peter Seixas, Sam Wineburg та Jörn Rüsen, які акцентують увагу на розвитку історичного мислення як ключової мети історичної освіти. Загальною тенденцією їхніх наукових підходів є відхід від традиційного фактологічного викладання історії до формування в здобувачів освіти здатності інтерпретувати історичні події, аналізувати джерела та усвідомлювати багатоваріантність історичного знання. Зокрема, підхід П. Сейкса ґрунтується на концепції історичного мислення, яка містить визначення значущості історичних подій, роботу з джерелами, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та етичне осмислення минулого. С. Вайнбург, своєю чергою, розвиває когнітивний підхід, наголошуючи на необхідності формування дисциплінарної грамотності та вмінь критичного аналізу історичних джерел. Концепція Й. Рюзена акцентує увагу на наративному характері історії та ролі історичної свідомості у процесі осмислення минулого, підкреслюючи значення ціннісних орієнтацій та культурного контексту.

Формування історичної свідомості є однією з ключових цілей сучасної методики навчання історії, оскільки воно забезпечує не лише засвоєння знань про минуле, а й їх осмислення у зв'язку із сучасністю та особистісним досвідом здобувачів освіти. У межах наративного підходу історична свідомість розглядається як здатність інтерпретувати історичні події через систему смислів, цінностей і уявлень, що формуються під впливом соціокультурного контексту, що передбачає переорієнтацію освітнього процесу з репродуктивного засвоєння матеріалу на діяльнішу модель навчання, у якій здобувач освіти є активним суб'єктом пізнання. Методика навчання історії у цьому контексті передбачає використання комплексу прийомів і методів, спрямованих на розвиток інтерпретаційних та аналітичних умінь.

Ключові слова: історична освіта, історичний наратив, інтерпретація, методика навчання історії, післявоєнний період, критичне мислення.

ZAGREBELNA Nina –

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methodology and Techniques of Teaching Social Disciplines, Faculty of History

Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8620-9291>
e-mail: n.i.zahrebelna@udu.edu.ua

METHODS OF INTERPRETING HISTORICAL NARRATIVES IN THE PROCESS OF TEACHING HISTORY IN THE POST-WAR PERIOD

The article examines the methodology of interpreting historical narratives in the process of teaching history in the postwar period. The peculiarities of the formation of historical knowledge through narrative approaches are analyzed, and the role of interpreting historical sources in the development of students' critical thinking is determined. The specificity of teaching history in the context of postwar social transformations is outlined, in particular the influence of ideological, cultural, and social factors on the content of historical education. Effective methodological approaches to working with historical narratives aimed at forming a holistic historical worldview and developing students' analytical skills are identified.

In the pedagogical context, modern approaches to teaching history have been largely shaped by the concepts of Peter Seixas, Sam Wineburg, and Jörn Rüsen, who emphasize the development of historical thinking as a key goal of historical education. A common trend in their scholarly approaches is the shift from traditional fact-based teaching of history to fostering students' ability to interpret historical events, analyze sources, and understand the multiplicity of historical knowledge. In particular, Seixas's approach is based on the concept of historical thinking, which includes determining the significance of historical events, working with sources, establishing cause-and-effect relationships, and ethical reflection on the past. Wineburg, in turn, develops a cognitive approach, emphasizing the need to form disciplinary literacy and skills of critical analysis of historical sources. Rüsen's concept focuses on the narrative nature of history and the role of historical consciousness in understanding the past, highlighting the importance of value orientations and cultural context.

The formation of historical consciousness is one of the key objectives of modern history teaching methodology, as it ensures not only the acquisition of knowledge about the past but also its comprehension in relation to the present and the personal experience of learners. Within the narrative approach, historical consciousness is understood as the ability to interpret historical events through a system of meanings, values, and representations shaped by the sociocultural context, which implies a shift from a reproductive model of learning to an activity-based model in which the student acts as an active subject of cognition. In this context, the methodology of teaching history involves the use of a set of techniques and methods aimed at developing interpretative and analytical skills.

Key words: historical education, historical narrative, interpretation, methodology of teaching history, postwar period, critical thinking.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах трансформації освітнього простору та переосмислення історичного досвіду особливої актуальності набуває проблема інтерпретації історичних наративів у процесі навчання історії. Післявоєнний період характеризується складними соціокультурними змінами, що вплинули на формування історичної пам'яті, зміст освіти та підходи до викладання історії. У цьому контексті важливим є розвиток у здобувачів освіти здатності до критичного осмислення історичних подій, аналізу різних інтерпретацій і джерел, що сприяє формуванню об'єктивного та багатовимірного історичного бачення.

Проблема історичного наративу та його інтерпретації знайшла відображення у працях зарубіжних і вітчизняних науковців, зокрема Hayden White, Paul Ricoeur, Jerome Bruner, які розглядали наратив як спосіб осмислення історичної реальності. У педагогічному контексті значний внесок у дослідження методики навчання історії здійснили Peter Seixas, Sam Wineburg, Jörn Rüsen. В українській науці ці питання висвітлювали Олена Пометун, Григорій Фрейман, Тетяна Ладиченко та інші. Попри значний науковий доробок, питання методики інтерпретації історичних наративів у післявоєнний період потребує подальшого осмислення з урахуванням сучасних освітніх викликів, що й зумовлює актуальність даного дослідження [1–6].

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та аналізі методики інтерпретації історичних наративів у процесі навчання історії у післявоєнний період, а також у визначенні ефективних підходів до формування в здобувачів освіти умінь критичного осмислення історичних джерел і наративів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні проаналізовано особливості формування історичних знань щодо наративних підходів, які передбачають розгляд історії не лише як сукупності фактів, а як системи осмислених оповідей, що відо-

бражають різні інтерпретації минулого. Встановлено, що наративний підхід сприяє кращому розумінню історичних подій шляхом залучення здобувачів освіти до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, позицій різних вчених-істориків та контекстуальних умов формування історичного знання, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння інформації до її осмисленого інтерпретування [1, 4].

Визначено, що інтерпретація історичних джерел є ключовим інструментом розвитку критичного мислення здобувачів освіти, оскільки передбачає роботу з різними типами джерел, виявлення їхньої суб'єктивності, оцінювання достовірності та зіставлення альтернативних точок зору. Така діяльність формує в здобувачів освіти уміння аналізувати інформацію, аргументувати власну позицію та робити обґрунтовані висновки, що є необхідною складовою сучасної історичної освіти.

Формування історичних знань у сучасній освіті дедалі більше ґрунтується на використанні наративних підходів, які передбачають розгляд історії як системи осмислених оповідей про минуле. У межах *репрезентативно-описового підходу* історичний матеріал подається у вигляді логічно структурованого наративу, що відображає послідовність подій, причинно-наслідкові зв'язки та роль історичних постатей. Такий підхід забезпечує цілісність сприйняття історичного процесу та створює основу для подальшого аналізу, однак потребує доповнення більш аналітичними методами навчання.

Важливе місце посідає *інтерпретаційний (герменевтичний) підхід*, який орієнтує здобувачів освіти на активне осмислення історичних джерел і наративів. У його межах історія розглядається як результат інтерпретацій, що залежать від соціокультурного контексту, позиції автора та часу створення джерела. Це сприяє формуванню в здобувачів освіти умінь критично аналізувати інформацію, виявляти суб'єктивність історичних свідчень і аргументовано оцінювати різні точки зору.

Порівняльно-нарративний підхід передбачає зіставлення різних інтерпретацій історичних подій, що дає змогу розкрити багатоваріантність історичного знання. Завдяки цьому здобувачі освіти усвідомлюють, що історія не є однозначною, а формується під впливом різних культурних, політичних та ідеологічних чинників. Такий підхід сприяє розвитку аналітичного мислення, здатності до порівняння та формування власної обґрунтованої позиції.

Не менш важливим є *проблемно-нарративний підхід*, який передбачає організацію навчання через постановку дискусійних питань і проблемних ситуацій. У цьому випадку історичний наратив є не лише джерелом інформації, а й підґрунтям для дослідження, аналізу та аргументації. Це активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти і сприяє розвитку їхніх дослідницьких умінь.

Особистісно-орієнтований нарративний підхід спрямований на встановлення зв'язку між історичними подіями та особистим досвідом здобувачів освіти. Він сприяє формуванню історичної свідомості, ціннісних орієнтацій та усвідомлення власної ідентичності. У результаті історія постає не лише як навчальна дисципліна, а як засіб осмислення суспільного досвіду та власного місця в ньому.

Застосування нарративних підходів у процесі навчання історії сприяє формуванню цілісного, осмисленого та багатовимірного історичного знання. Встановлено, що поєднання репрезентативно-описового, інтерпретаційного, порівняльно-нарративного, проблемно-нарративного та особистісно-орієнтованого підходів забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння матеріалу до його критичного осмислення. Особливого значення набуває інтерпретація історичних джерел, яка виступає ключовим інструментом розвитку критичного мислення, аналітичних умінь і здатності до аргументованого оцінювання різних історичних версій. Важливим є використання нарративних підходів у післявоєнний період щодо формування історичної свідомості, оскільки дозволяє враховувати складність соціокультурних трансформацій та багатоваріантність історичного досвіду, що, своєю чергою, сприяє підготовці здобувачів освіти до усвідомленого сприйняття історії та активної участі у суспільному житті.

У педагогічному контексті сучасні підходи до навчання історії значною мірою сформовані під впливом концепцій Peter Seixas, Sam Wineburg та Jörn Rüsen, які акцентують увагу на розвитку історичного мислення як ключової мети історичної освіти. Загальною тенденцією їхніх наукових підходів є відхід від традиційного фактологічного викладання історії до формування в здобувачів освіти здатності інтерпретувати історичні події, аналізувати джерела та усвідомлювати багатоваріантність історичного знання [1, 2, 3].

Зокрема, підхід П. Сейкса ґрунтується на концепції «історичного мислення», яка містить такі компоненти, як значущість історичних подій, використання джерел, виявлення причинно-наслідкових зв'язків та етичне осмислення минулого. У цьому контексті важливою тенденцією є інтеграція навичок критичного аналізу у зміст навчання, що дозволяє здобувачам освіти не лише відтворювати інформацію, а й активно її інтерпретувати [2].

С. Вайнбург розвиває когнітивний підхід до навчання історії, підкреслюючи специфіку історич-

ного мислення як «неприродного» для повсякденної свідомості. Він акцентує увагу на необхідності формування в здобувачів освіти умінь працювати з первинними джерелами, враховувати контекст їх створення та критично оцінювати достовірність інформації. Тенденцією його підходу є орієнтація на розвиток дисциплінарної грамотності, що передбачає глибоке розуміння методів історичного пізнання [3].

Своєю чергою, концепція Й. Рюзена зосереджується на формуванні історичної свідомості через наратив. Учений розглядає історію як процес надання сенсу минулому через оповіді, що виконують орієнтаційну функцію в сучасному житті. Важливою тенденцією є акцент на ціннісному та культурному вимірах історичного знання, що сприяє формуванню ідентичності та соціальної відповідальності здобувачів освіти [4].

Отже, спільною тенденцією у працях зазначених авторів є утвердження нарративно-інтерпретаційної моделі навчання історії, яка поєднує розвиток критичного мислення, аналітичних умінь та історичної свідомості, що визначає сучасні орієнтири методики навчання історії, особливо в умовах переосмислення історичного досвіду в післявоєнний період.

Зазначені ідеї знайшли розвиток і в українській педагогічній науці. Зокрема, Олена Пометун обґрунтовує необхідність упровадження компетентнісного підходу в навчанні історії, який передбачає формування в здобувачів освіти умінь аналізувати, інтерпретувати та критично оцінювати історичну інформацію. Григорій Фрейман акцентує увагу на розвитку історичного мислення через активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти та використання інноваційних методів навчання. Водночас Тетяна Ладиченко розглядає історичний наратив у контексті історіографії, підкреслюючи важливість багатоперспективності та інтерпретаційного характеру історичного знання [5, 6].

Таким чином, поєднання зарубіжних і вітчизняних наукових підходів свідчить про стійку тенденцію до переорієнтації історичної освіти на розвиток критичного мислення, інтерпретаційних умінь і формування історичної свідомості, що є особливо актуальним у сучасних умовах суспільних трансформацій.

Формування історичної свідомості є однією з ключових цілей сучасної історичної освіти, оскільки воно забезпечує не лише засвоєння знань про минуле, а й їх осмислення у зв'язку із сучасністю та особистісним досвідом здобувачів освіти. У межах нарративного підходу історична свідомість розглядається як здатність інтерпретувати історичні події через систему смислів, цінностей і уявлень, що формуються під впливом соціокультурного контексту, що означає позицію здобувача освіти не як пасивного споживача інформації, а активного суб'єкта конструювання історичного знання [2, 4].

Важливим чинником формування історичної свідомості є робота з різними історичними наративами та джерелами, що дозволяє усвідомити багатоперспективність історичного процесу. Шляхом порівняння інтерпретацій, аналізу авторських позицій та виявлення ідеологічних впливів здобувачі освіти навчаються критично оцінювати історичну інформацію та формувати власне ставлення до подій минулого. Такий підхід сприяє розвитку рефлексії,

історичної емпатії та здатності бачити взаємозв'язок між минулим і сучасністю.

У цьому контексті історична свідомість виконує орієнтаційну функцію, допомагаючи особистості визначати власну позицію в суспільстві та формувати ціннісні орієнтири. Вона є основою громадянської ідентичності, адже через осмислення історичного досвіду відбувається усвідомлення належності до певної культурної та національної спільноти. Особливої актуальності це набуває у післявоєнний період, коли суспільство потребує переосмислення минулого та консолідації на основі спільних історичних наративів [1, 5].

Отже, формування історичної свідомості в умовах застосування наративних підходів передбачає розвиток здатності до інтерпретації, критичного мислення та ціннісного осмислення історичного досвіду, що забезпечує підготовку здобувачів освіти до активної участі в суспільному житті.

Методика навчання історії у цьому контексті передбачає використання комплексу прийомів і методів, спрямованих на розвиток інтерпретаційних та аналітичних умінь. Зокрема, ефективними є робота з історичними джерелами (текстовими, візуальними, усними), їх критичний аналіз, порівняння різних наративів, а також застосування проблемного навчання, дискусій, кейс-методів і проєктної діяльності. Такі підходи дозволяють здобувачам освіти не лише засвоювати інформацію, а й формувати власні судження, аргументувати позицію та усвідомлювати багатоперспективність історичного процесу [2, 5].

Важливим елементом методики є створення навчальних ситуацій, у яких здобувачі освіти залучаються до інтерпретації історичних подій через аналіз позицій різних вчених-істориків, реконструкцію контексту та оцінювання наслідків подій. Такі тенденції сприяють розвитку історичної емпатії, рефлексії та здатності встановлювати зв'язок між минулим і сучасністю. Своєю чергою, використання наративних практик (створення власних історій, есе, реконструкцій) забезпечує глибше засвоєння матеріалу та формування особистісного ставлення до історії.

Отже, методика навчання історії, зорієнтована на наративні та інтерпретаційні підходи, виступає ефективним засобом формування історичної свідомості, критичного мислення та громадянської позиції здобувачів освіти, що є особливо актуальним у контексті сучасних суспільних трансформацій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Таким чином, у результаті дослідження теоретично обґрунтовано та проаналізовано методику інтерпретації історичних наративів у процесі навчання історії у післявоєнний період. Встановлено, що ефективне використання наративних підходів сприяє формуванню в здобувачів освіти здатності до глибокого осмислення історичного матеріалу, аналізу різних інтерпретацій та усвідомлення багатоваріантності історичного знання. Доведено, що інтерпретація історичних джерел виступає важливим засобом розвитку критичного мислення, оскільки забезпечує формування навичок аналізу, оцінювання та аргументації.

Визначено, що найбільш ефективними є методичні підходи, орієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності здобувачів освіти, зокрема робота з історичними джерелами, порівняння наративів, про-

блемне навчання та використання дискусійних форм. Їх застосування забезпечує розвиток інтерпретаційних і аналітичних умінь, а також формування цілісного історичного світогляду. Таким чином, реалізація зазначених підходів у освітньому процесі відповідає сучасним вимогам історичної освіти та сприяє підготовці здобувачів освіти до усвідомленого сприйняття історії і активної участі в суспільному житті.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Bruner J. Narrative, culture, and mind: Implications for education. *Educational Researcher*. 2021. Vol. 50. №7. P. 451–459.
2. Rüsen J. Evidence and meaning: A theory of historical studies in contemporary perspective. *History and Theory*. 2020. Vol. 59. №2. P. 199–215.
3. Seixas P. Historical thinking concepts and their role in teaching history. *Journal of Curriculum Studies*. 2020. Vol. 52. №3. P. 301–317.
4. Wineburg S., Reisman A. Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship. *Teachers College Record*. 2021. Vol. 123. №4. P. 1–28.
5. Ладиченко Т. В. Нові підходи до навчання історії в середніх загальноосвітніх закладах України в умовах російсько-української війни. *Актуальні проблеми теорії та методики навчання історії*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 10 травня 2023 р.) / Запорізький національний університет. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2023. С. 100–107.
6. Пометун О. І. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 2. С. 62–72.

REFERENCES

1. Bruner, J. (2021). Narrative, culture, and mind: Implications for education [Narrative, culture, and mind: Implications for education]. *Educational Researcher*. 50(7). Pp. 451–459. [in English]
2. Ladiychenko, T. V (2023). Novi pidhody do navchannya istoriyi v serednih zagalnoosvitnih zakladah Ukrainy v umovah rosiysko-ukrainskoyi viyny [New approaches to teaching history in secondary educational institutions of Ukraine in the context of the Russian-Ukrainian war]. *Aktualni problem teorii ta metodyky navchannya istoriyi: materialy Vseukrainskoyi naukovopraktychnoyi konferenciyyi (m. Zaporizhyia) / Zaporizkyi natsionalnyi universytet*. S. 100–107. [in Ukrainian]
3. Pometun, O. I. (2023). Navchannya istorii y hromadyanskoyi osvity yak chynnyk formuvannya natsionalnoyi y hromadyanskoyi identychnosti uchniv v umovach viyny ta povoyennogo rozvytku Ukrainy [Teaching history and civic education as a factor in the formation of students' national and civic identity in the conditions of war and post-war development of Ukraine]. *Ukrayinskyi pedagogichnyi zhurnal*. №2. S. 62–72. [in Ukrainian]
4. Rüsen, J. (2020). Evidence and meaning: A theory of historical studies in contemporary perspective [Evidence and meaning: A theory of historical studies in contemporary perspective]. *History and Theory*. 59(2). Pp. 199–215. [in English]
5. Seixas, P. (2020). Historical thinking concepts and their role in teaching history [Historical thinking concepts and their role in teaching history]. *Journal of Curriculum Studies*. 52(3). Pp. 301–317. [in English]
6. Wineburg, S., & Reisman, A. (2021). Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship [Disciplinary literacy in history: A toolkit for digital citizenship]. *Teachers College Record*. 123(4). Pp. 1–28. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАГРЕБЕЛЬНА Ніна – кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри методології та методики навчання

суспільних дисциплін історичного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Наукові інтереси: методика інтерпретації історичних наративів у процесі навчання історії у післявоєнний період.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAGREBELNA Nina – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Methodology and Techniques of Teaching Social Disciplines,

Faculty of History, Mykhailo Dragomanov Ukrainian State University.

Scientific interests: methods of interpreting historical narratives in the process of teaching history in the post-war period.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 378.147:621.7

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-513-523

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

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

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

НОВІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУЛЮВАННЯ ОСНОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ ТА КЛАСИФІКАЦІЙ ПРИ ВИВЧЕННІ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ВИРОБНИЦТВА ТА ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

У статті обґрунтовано необхідність та розроблено нові підходи до формулювання основної термінології й класифікацій при вивченні сучасних технологій виробництва та обробки матеріалів у контексті підготовки майбутніх учителів технологій на освітній програмі «Середня освіта (Технології)». Актуальність проблеми зумовлена інтеграцією традиційних технологій обробки матеріалів з інноваціями Industry 4.0 (кібер-фізичні системи, Інтернет речей, цифрові двійники, адитивне виробництво, штучний інтелект) та перспективами Industry 5.0 (людиноцентричність, сталість, резиліентність) у вищій педагогічній освіті України. Виявлено термінологічну неоднозначність у дисциплінах «Технології обробки матеріалів» (бакалаврський рівень) та «Сучасні конструкційні матеріали та технології виробництва» (магістерський рівень), що ускладнює формування професійних компетентностей відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (2020) та європейських вимог.

Метою дослідження є наукове обґрунтування й розробка комплексної системи термінів та класифікацій, адаптованої до педагогічного контексту. На основі системного аналізу традиційних матеріалознавчих підходів (субтрактивні, формувальні процеси) та концепцій четвертої й п'ятої промислових революцій запропоновано низку нових понять: «цифрова технологічна компетентність», «гібридна обробка матеріалів», «людиноцентрична обробка матеріалів», «стійка (резиліентна) технологія виробництва», «цифровий двійник матеріалу з людським контуром», «гібридна колаборативна обробка». Розроблено п'ятирівневу класифікаційну модель технологій виробництва та обробки матеріалів: традиційні; адитивні; гібридні; інтелектуальні (Industry 4.0); людиноцентричні стійкі (Industry 5.0).

Запропоновано уніфіковане визначення технології як сукупності цілеспрямованих і відтворюваних процесів перетворення атомів/елементарних частинок вихідного середовища шляхом контрольованих електромагнітних, сильних, слабких і гравітаційних взаємодій. Розглянуто еволюцію технологій у контексті популяційних економік (від економіки тварин і рослин до гіпотетичних рівнів модифікованих людей та надвисокорозумних машин) та їх класифікацію за видом середовища (природні, техногенні, соціальні), впливом на форму (нормальні, формні: дистрибутивні, субтрактивні, адитивні, гібридні, пікотехнології) та функціональним призначенням (компенсаторні, адаптивні, конкурентні). Обґрунтовано дидактичні рекомендації щодо впровадження кейс-стаді, віртуальних лабораторій на базі Digital Twins та learning factories для формування компетентностей XXI століття. Результати дослідження сприяють усуненню термінологічної неоднозначності, підвищенню якості підготовки педагогічних кадрів та інтеграції технологічної освіти України в європейський освітній простір.

Ключові слова: технологічна освітня галузь, Industry 4.0 та 5.0, сучасні технології виробництва та обробки матеріалів, термінологія і класифікація технологій, цифрова технологічна компетентність.

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

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

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

NEW APPROACHES TO DEFINING KEY TERMINOLOGY AND CLASSIFICATIONS IN THE STUDY OF MODERN MATERIALS PRODUCTION AND PROCESSING TECHNOLOGIES

This article justifies the need for and develops new approaches to defining key terminology and classifications in the study of modern materials production and processing technologies within the context of training future technology teachers in the «Secondary Education (Technology)» program. The relevance of this issue stems from the integration of traditional materials processing technologies with Industry 4.0 innovations (cyber-physical systems, the Internet of Things, digital twins, additive manufacturing, artificial intelligence) and the prospects of Industry 5.0 (human-centeredness, sustainability, resilience) in higher teacher education in Ukraine. Terminological ambiguities have been identified in the disciplines «Materials Processing Technologies» (bachelor's level) and «Modern Structural Materials and Production Technologies» (master's level), which complicates the development of professional competencies in accordance with the State Standard for Basic Secondary Education (2020) and European requirements. The aim of this study is to provide a scientific rationale for and develop a comprehensive system of terms and classifications adapted to the educational context. Based on a systematic analysis of traditional materials science approaches (subtractive, forming processes) and the concepts of the fourth and fifth industrial revolutions, a series of new concepts is proposed: «digital technological competence», «hybrid materials processing», «human-centered materials processing», «resilient manufacturing technology», «human-contour digital twin of a material» and «hybrid collaborative processing». A five-level classification model of production and materials processing technologies has been developed: traditional; additive; hybrid; intelligent (Industry 4.0); human-centered sustainable (Industry 5.0).

A unified definition of technology is proposed as a set of purposeful and reproducible processes for transforming atoms/elementary particles of the initial environment through controlled electromagnetic, strong, weak, and gravitational interactions. The evolution of technologies is examined in the context of population economies (from the economies of animals and plants to hypothetical levels of modified humans and super-intelligent machines) and their classification by type of environment (natural, technogenic, social), impact on form (non-formative, formative: distributive, subtractive, additive, hybrid, and pico-technologies) and functional purpose (compensatory, adaptive, competitive). Didactic recommendations are substantiated regarding the implementation of case studies, virtual laboratories based on Digital Twins, and learning factories for the development of 21st-century competencies. The research results contribute to eliminating terminological ambiguity, improving the quality of teacher training, and integrating Ukraine's technology education into the European educational space.

Key words: technological educational field, Industry 4.0 and 5.0, modern manufacturing and materials processing technologies, terminology and classification of technologies, digital technological competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку вищої педагогічної освіти в Україні характеризується інтеграцією традиційних технологій обробки матеріалів із інноваційними підходами Industry 4.0, адитивного виробництва, цифрових двійників та сталого розвитку. У контексті підготовки майбутніх учителів технологій на освітніх програмах «Середня освіта (Технології)» першочергового значення набуває оновлення основної термінології та класифікацій, що використовуються при вивченні дисциплін «Технології обробки матеріалів» (бакалаврський рівень) та «Сучасні конструкційні матеріали та технології виробництва» (магістерський рівень).

Актуальність проблеми зумовлена кількома чинниками. По-перше, швидкий розвиток науково-технічної сфери призводить до появи нових технологічних процесів (наприклад, лазерне різання з динамічним формуванням променя, 3D-друк композитними матеріалами, гібридні технології субтрактивно-адитивної обробки), які не завжди адекватно відображені в існуючій термінологічній базі педагогічних дисциплін [8]. По-друге, Державний стандарт базової середньої освіти (2020) та модельні

навчальні програми з технологій вимагають від учителів формування в учнів компетентностей, пов'язаних із сучасними конструкційними матеріалами та технологіями, що неможливо без чіткої, уніфікованої термінології. По-третє, глобальні виклики (цифровізація освіти, екологічна безпека, інтеграція в європейський освітній простір) диктують необхідність перегляду класифікацій технологій виробництва з позицій компетентнісного, особистісно-орієнтованого та інтегративного підходів.

Відсутність оновлених підходів до формулювання термінології призводить до термінологічної неоднозначності, що ускладнює засвоєння матеріалу студентами та подальше впровадження знань у шкільну практику. Аналіз сучасних освітніх реалій свідчить про потребу в розробці науково обґрунтованої системи термінів і класифікацій, адаптованої до педагогічного контексту вищої школи. Це дозволить підвищити якість підготовки майбутніх учителів технологій, забезпечити їхню конкурентоспроможність на ринку праці та сприяти інноваційному розвитку технологічної освіти в Україні [4-6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оновлення термінології та класифікацій у

вивченні технологій виробництва та обробки матеріалів активно досліджується як українськими, так і зарубіжними вченими протягом останніх років. Українські дослідження акцентують увагу на дидактичних аспектах. Так, Козинець І.І. та Шабанова Ю.О. у «Словнику новітніх освітянських термінів і понять» пропонують оновлений тезаурус педагогічних понять, що враховує вимоги сучасного законодавства та інтеграцію цифрових технологій у освітній процес. Автори підкреслюють необхідність уніфікації термінів для магістрів педагогічних спеціальностей [2]. Максютів А.О. у посібнику «Основи технологій виробництва» розкриває поняттєво-термінологічні визначення та класифікацію технологій організації самостійної роботи студентів, акцентуючи на мультимедіа та віртуалізації як інструментах вивчення виробничих процесів [4]. Ярошенко О.Г. та колектив авторів у монографії «Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів» обґрунтовують компетентнісний підхід до формування професійних профілів викладачів, включаючи технологічну компетентність у сфері матеріалів і виробництва [5]. Ребуха Л.З. у монографії «Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти» аналізує класифікацію педагогічних інновацій, зокрема дистанційні та медіа-технології, що застосовні до вивчення конструкційних матеріалів [1]. Корець М.С. у посібнику з теорії і методики навчання технологій і дизайну розглядає структуру освітніх технологій та їхній вплив на формування умінь обробки матеріалів [3].

Зарубіжні публікації доповнюють аналіз акцентом на матеріалознавчі та виробничі аспекти. Так, Marschallek B.E. та ін. пропонують нову систематичну класифікацію матеріальних речовин на основі міжнародних стандартів ISO, DIN та інших, що дозволяє уникнути дублювання категорій у матеріалознавстві [15]. Stoebe T. у статті «Materials Technology Education Processes and Outcomes» підкреслює роль освітніх програм у розумінні взаємозв'язку структури матеріалів, їхніх властивостей та процесів обробки, рекомендує інноваційні методи викладання для багатомовних аудиторій [18]. Neamtu B.V. у книзі «Learning materials processing» детально класифікує процеси металургії, формування, лиття та 3D-друку, акцентуючи на термінологічних відмінностях для студентів інженерних програм [16].

Таким чином, існуючі дослідження висвітлюють окремі аспекти проблеми, але не пропонують комплексного підходу до формулювання термінології та класифікацій саме в педагогічному контексті підготовки вчителів технологій. Це зумовлює необхідність подальших розвідок.

Метою статті є обґрунтування та розробка нових підходів до формулювання основної термінології та класифікацій при вивченні сучасних технологій виробництва та обробки матеріалів у контексті дисциплін бакалаврського та магістерського рівнів освітньої програми «Середня освіта (Технології)».

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження було проаналізовано традиційні підходи до термінології та класифікацій технологій обробки матеріалів, що базуються на класичних матеріалознавчих принципах (метали, сплави, неметали; механічна, термічна, хімічна обробка). Сучасні реалії Industry 4.0 вимагають радикального перегляду цих понять, а перспективи Industry 5.0 відкривають

нові горизонти для педагогічного контексту підготовки майбутніх учителів технологій.

Концепція Industry 4.0 (або четверта промислова революція), започаткована в Німеччині 2011 року в рамках стратегії High-Tech Strategy, представляє собою інтеграцію фізичних виробничих систем з цифровими технологіями, що забезпечує створення «розумних заводів» (smart factories). На відміну від попередніх промислових революцій, вона ґрунтується на кібер-фізичних системах (Cyber-Physical Systems, CPS), Інтернеті речей (Internet of Things, IoT), великих даних (Big Data), штучному інтелекті (ШІ), хмарних обчисленнях (cloud computing), адитивному виробництві та цифрових двійниках (Digital Twins). Ці технології дозволяють здійснювати реальний часовий моніторинг, прогнозування та оптимізацію процесів обробки матеріалів, що радикально змінює традиційні підходи. У контексті обробки матеріалів Industry 4.0 трансформує субтрактивні (токарна, фрезерна) та формувальні процеси в інтелектуальні, де цифрові двійники матеріалів і процесів забезпечують віртуальне моделювання властивостей (міцність, пластичність, термостійкість) до їх фізичної реалізації. Зокрема, цифровий двійник є віртуальною копією фізичного об'єкта, яка синхронізується в реальному часі через сенсори та IoT, дозволяючи прогнозувати дефекти матеріалів ще на етапі проєктування. Це усуває традиційну термінологічну дихотомію «фізичне – цифрове» і вводить нове поняття «кібер-фізична обробка матеріалів» як інтегративний процес, де CPS поєднує фізичні параметри (температура, тиск, швидкість різання) з алгоритмами ШІ для адаптивного керування. Ключові технології Industry 4.0, що безпосередньо впливають на термінологію дисциплін «Технології обробки матеріалів» і «Сучасні конструкційні матеріали та технології виробництва», включають: 1) **кібер-фізичні системи (CPS)** – інтеграція обчислювальних і фізичних процесів для динамічного керування обробкою (наприклад, адаптивне лазерне різання з реальним часом корекції параметрів); 2) **цифрові двійники (Digital Twins)** – віртуальні моделі матеріалів і процесів, що дозволяють симулювати поведінку композитів або сплавів без фізичних випробувань; 3) **адитивне виробництво (Additive Manufacturing)** – 3D-друк як альтернатива традиційній обробці, з термінами «шарова побудова» та «гібридна адитивно-субтрактивна обробка»; 4) **великі дані та ШІ** – аналітика для прогнозування зносостійкості матеріалів та оптимізації технологічних режимів [9; 11; 13; 14; 17].

Industry 5.0 (п'ята промислова революція), концептуалізована Європейською Комісією у 2021 році, не заміщує Industry 4.0, а доповнює її, акцентуючи три ключові стовпи: *human-centricity* (людиноцентричність), *sustainability* (сталість) та *resilience* (стійкість/резилієнтність). Якщо Industry 4.0 фокусувалася на автоматизації, ефективності та цифровій інтеграції, то Industry 5.0 повертає людину в центр виробничого процесу, поєднуючи креативність, інтуїцію та прийняття рішень людини з точністю та швидкістю машин. Технології Industry 4.0 (IoT, AI, Digital Twins, cobots – колаборативні роботи) використовуються для посилення людських можливостей, а не для їх заміни. У сфері обробки матеріалів Industry 5.0 відкриває перспективи переходу від масової персоналізації (*mass customization*) до справжньої

індивідуалізації (*mass personalization*) з урахуванням екологічних обмежень планети. Ключовими елементами є: 1) *людина-машинна колаборація* – Cobots працюють пліч-о-пліч з оператором, виконуючи небезпечні або монотонні операції (наприклад, точне лазерне різання або складання композитних матеріалів), тоді як людина відповідає за креативне проектування, контроль якості та адаптивні рішення в умовах невизначеності; 2) *сталість (sustainability)* – інтеграція принципів *circular economy* (повторне використання матеріалів, мінімізація відходів, оптимізація енергоспоживання через AI та Digital Twins, що для обробки матеріалів означає розробку «зелених» технологій – біокомпозити, рецикловані сплави, процеси з низьким вуглецевим слідом тощо); 3) *стійкість (resilience)* – здатність виробничих систем швидко адаптуватися до криз (пандемії, перебоїв в ланцюгах постачань, геополітичні виклики) завдяки децентралізованим, модульним і гібридним системам [9-17].

Ці технології зумовлюють необхідність оновлення термінології. Пропонується ввести поняття «цифрова технологія компетентності» як інтегративну характеристику майбутнього вчителя технологій, що поєднує знання про матеріали, їх обробку та цифрові інструменти (CAD/CAM, цифрові двійники, ШІ для прогнозування властивостей). Термін «сучасна технологія виробництва» визначається як системний процес, орієнтований на сталість, персоналізацію та інтеграцію сенсорів і IoT. Запропоновано термін «гібридна обробка матеріалів» для позначення комбінації субтрактивних і адитивних методів у рамках CPS.

Таким чином, можна запропонувати наступні нові терміни та класифікації для оновлення основної термінології та класифікацій при вивченні сучасних технологій виробництва та обробки матеріалів, в контексті Industry 4.0 і 5.0:

1. *Людиноцентрична обробка матеріалів* – процес, де технології посилюють людську креативність і благополуччя працівника.

2. *Стійка (резилієнтна) технологія виробництва* – система, здатна відновлюватися після збоїв з мінімальними втратами ресурсів.

3. *Гібридна колаборативна обробка* – комбінація субтрактивних, адитивних і біологічно-орієнтованих методів з участю cobots та людини.

4. *Цифровий двійник матеріалу з людським контуром* – віртуальна модель, що включає не лише фізичні параметри, але й ергономічні та соціальні аспекти.

З урахуванням Industry 4.0 та перспектив Industry 5.0, традиційна класифікація технологій виробництва та обробки матеріалів може бути доповнена наступною п'ятирівневою моделлю:

1. *Традиційні технології* (субтрактивні: токарна, фрезерна обробка; лиття тощо) – базовий рівень без цифрової інтеграції.

2. *Адитивні технології* (FDM, SLA, SLS тощо) – пошарова побудова з елементами IoT для моніторингу.

3. *Гібридні технології* (комбінація субтрактивно-адитивних процесів з CPS та Digital Twins).

4. *Інтелектуальні (смарт) технології Industry 4.0* (ШІ-кероване виробництво, цифрові двійники матеріалів, адаптивне керування в smart factories).

5. *Людиноцентричні стійкі технології Industry 5.0* (колаборативні системи з фокусом на sustainability та resilience, включаючи cobots і circular processing).

В цілому, можна розглядати власне «технології» – як сукупності цілеспрямованих і відтворюваних процесів створення (перетворення, перебудови) матеріальних об'єктів заданої форми, розмірів, структури, хімічного й енергетичного складу, шляхом перетворення, перерозподілу та/або виокремлення атомів (атомних ядер, елементарних частинок) або їх комбінацій з/у вихідного(му) середовища(і) («сировини(і)») за допомогою відповідних контрольованих послідовностей електромагнітних (а також сильних, слабких і гравітаційних) взаємодій та енергетичних затрат на це. *Кінцевим результатом реалізації технологій* є створення *продуктів (предметів) споживання* – *матеріальних і нематеріальних благ* (наприклад, *економічних благ (товарів і послуг)* з точки зору системи економічних взаємовідносин у межах суспільства), – *об'єктів споживання*, для задоволення біологічних, соціальних і духовних потреб *суб'єктів споживання* – особин, що наділені високорозвинutoю свідомістю, і які безпосередньо самі не здатні задовольнити відповідні свої потреби без споживання відповідних «зовнішніх» продуктів. Саме тому, для задоволення своїх потреб чи досягнення мети в рамках суспільства *суб'єкт споживання* змушений (вмотивований) вступати в складну систему економічних взаємовідносин та, в якості такого специфічного елементу цієї системи, як «*Виробник↔Споживач*», здійснювати свою цілеспрямовану трудову діяльність (працю) для прямого чи опосередкованого виготовлення продуктів споживання та/або їх перерозподілу, в тому числі транспортування, зберігання, модифікації, вдосконалення тощо. Тому, з точки зору ступеня «наближення» кінцевого продукту споживання до безпосереднього задоволення потреби суб'єкта споживання (за Карлом Менгером – це блага першого, другого, третього й т.д. порядку), технології можна розділити на *технології виробництва продуктів споживання* і *технології споживання цих продуктів* відповідного порядку.

Сучасні технології виробництва за відповідною галуззю можна поділити на гірничі, машинобудівні, будівельні, хімічні, харчові, енергетичні, транспортні, ядерні, інформаційні і телекомунікаційні технології, а також біо-, мікро- і нанотехнології. Технології виробництва за певним матеріалом і способом його отримання чи оброблення поділяють на технології металів, волоконних матеріалів, полімерів тощо. Так, технології металів є сукупностями відповідних способів і прийомів їх одержання й обробки, до яких відносять підготовку (збагачення) металеві руди, вилучення з неї металу, виробництво металевих сплавів й одержання з нього заготовки і деталі. Сюди також відносять технології *ливарного виробництва, обробки металів тиском і різанням, нанесень захисних покриттів, паяння, зварювання, термічної обробки* тощо. В залежності від впливу на форми виробів, основні процеси виробництва й обробки конструкційних матеріалів можна поділити на:

1. *Нонформні*, що не впливають на форми деталей (процеси формування властивості поверхневого шару, зміни властивості матеріалу, з'єднання тощо).

2. *Формні*, що впливають на форми деталей (первинні і вторинні процеси отримання заготовок, їх оброблення тощо), та поділяються на класи:

а) *дистрибутивні процеси*, при яких відбувається зміна початкових форм (безформних або попередньо створених) у нові форми заготовок чи готових деталей за рахунок *дистрибуції* (перерозподілу) *матеріалу* (первинні і вторинні процеси отримання заготовок чи деталей);

б) *субтрактивні процеси*, при яких відбувається зміна початкових форм заготовок у нові шляхом *субтракції* (видалення) *частини матеріалу* з окремих поверхонь деталей (процеси оброблень матеріалів);

в) *адитивні процеси*, при яких відбувається зміна початкових форм виробів (від їх відсутності до попередньо сформованих) шляхом *пошарового додавання матеріалів*;

г) *гібридні технології*, що у різному співвідношенні поєднують в собі попередньо визначені класи процесів;

д) *процеси контрольованого атомарного синтезу* (ікотехнології) – гіпотетичні технології, при яких відбудеться зміна початкових форм виробів (від їх відсутності до остаточно сформованих) шляхом *поатомного 6D-контрольованого додавання різних хімічних елементів найвищої чистоти* для отримання *структурнодосконалих матеріалів*.

За видом середовища, в якому реалізуються сучасні технології, їх можна поділити на:

1) *природні технології*, що реалізуються в *природному середовищі* (Біосфері 1.0 планети Земля) внаслідок запрограмованих ДНК (РНК) біогеохімічних процесів, які не контролюються людьми, наприклад, харчові технології синтезу потенційних харчових продуктів споживання або сировини для їх виробництва в живих організмах у «дикій природі»;

2) *техногенні (штучні) технології*, що реалізуються в *техногенному середовищі* (Техносфері 1.0 планети Земля) внаслідок безпосередніх дій людей або під їх прямим чи опосередкованим контролем за допомогою техногенно-змінених живих організмів та/або штучно створених знарядь (інструментів, обладнання й устаткування, машин, споруд, зброї та ін.), наприклад, харчові технології синтезу харчових продуктів споживання або сировини для їх виробництва в культурних рослинах і свійських тваринах;

3) *соціальні технології*, що реалізуються в *соціальному середовищі* (Соціумі) внаслідок соціальних взаємовідносин (економічних, соціально-політичних, ідеологічних, культурних, побутових, сімейних тощо) між людьми у всіх видах і рівнях соціальних спільнот, наприклад, інформаційні технології створення розважального інформаційного продукту заданого контенту.

Створення і розвиток техногенних і соціальних технологій реалізується в суспільстві, що в свою чергу визначає рівень розвитку відповідної системи економічних взаємовідносин – *популяційної економіки*.

За видом і рівнем розвитку як технологій виробництва і споживання, так і суб'єктів споживання, можна виділити наступні *рівні реалізації, організації та функціонування популяційних економік* в історії людства:

І. *Економіка тварин і рослин*, при якій суб'єкт споживання – *розумна тварина* (наприклад, найдавніші і стародавні люди (*Номо*) – представники роду приматів родини гомінідів, що жили на нашій

планеті Земля ~ від 3,5 млн. до 50 тис. років до н.е., – це *людина прямоходяча* (*Homo erectus*), *людина уміла* (*Homo habilis*), *людина працююча* (*Homo ergaster*), *гейдельберзька людина* (*Homo heidelbergensis*), *людина флоресійська* (*Homo floresiensis*), *людина родезійська* (*Homo rhodesiensis*), *людина наледі* (*Homo naledi*), *денісівська людина* (*Homo denisovensis*), *людина розумна неандертальська* (*Homo sapiens neanderthalensis*), *людина Ідальму* або *людина розумна найстаріша* (*Homo sapiens idaltu*) та ін.), використовує для задоволення своїх потреб *продукти споживання*, що виробляються іншими тваринами і рослинами, або за допомогою них. Для самих «первісних суспільств» *Номо* (від *первісного стада* до *первісної общини*) *штучні технології* реалізуються у виготовленні та використанні *примітивних знарядь праці, зброї і предметів культу* з дерева, каменю і кістки, а також в різних початкових формах *збиральництва, полювання і рибальства*. Починається використання *вогню і термічної обробки харчових продуктів*, з'являються *перші інформаційні продукти* у вигляді достатньо повноцінних, складних усних мовних повідомлень.

II. *Економіка людей, тварин і рослин*, при якій суб'єкт споживання – «сучасна» людина (*людина розумна найрозумніша* (*Homo sapiens sapiens*) в період від 50 тис. до 1 тис. років до н.е.), використовує для задоволення своїх потреб *продукти споживання*, що виробляються іншими людьми, тваринами і рослинами, або за допомогою них, при цьому переважають продукти тваринного і рослинного походження а також ті, що вироблені з допомогою їх частин (тіл). У *технологіях виробництва і споживання благ*, при переході від *первісних суспільств* до *перших цивілізацій* (шумерської, асирійської, вавилонської, давньоєгипетської, мінойської, еллінської, давньоіндійської, давньокитайської та ін.) відбувається перехід від *збиральництва і полювання до землеробства (поливного рільництва) і тваринництва (кочового скотарства)*, а також до більш складних *технологій виробництва кам'яних і кістяних знарядь* (з використанням технік пиляння, шліфування, свердління), *зброї* (винайдення достатньо ефективних *луку та стріл, списів, ножів, сокир, обладунків* та ін.), *поява кераміки і ткацтва, житлових і культових споруд, візків з колесами, систем зрошування (іригації) та водовідведення*. Вже у *мідну і бронзову добу* (від VI до I тисячоліття до н.е.) спостерігається виникнення і розвиток *перших технологій обробки металів (металургії)*, що призвело до появи *перших металевих знарядь, зброї та прикрас* із золота, срібла, міді і олова (бронзи), та *перших рабовласницьких держав*. Винайдення *мистецтв, писемності і релігії* дозволило розширити й ускладнити спектр *інформаційних продуктів* тощо. Саме з появою понад 8 тис. років тому різних видів *писемності*, що пов'язують з так званою «*Першою інформаційною революцією*», у людей з'явилися можливості фіксувати знання (складні інформаційні продукти) за допомогою певних знаків на матеріальних носіях, відчужуючи їх від виробників, та передавати ці знання від людей до людей (від поколінь до поколінь) без безпосередньої взаємодії (прямого спілкування) між ними за допомогою усних повідомлень. Паралельно з цим з'являються й активно розвиваються *технології виробництва і масового споживання наркотичних сполук природ-*

ного походження (алкоголю, опіатів (в першу чергу – опію), психостимуляторів (кокаїну, кофеїну, нікотину, канабісу, галюциногенів (грибів)).

III. Економіка людей, тварин, рослин і машин, при якій суб'єкт споживання – сучасна людина (людина розумна найрозумніша (*Homo sapiens sapiens*)) в період від X ст. до н. е. і по XVIII ст. н. е.), використовує для задоволення своїх потреб продукти споживання, що виробляються іншими людьми, тваринами, рослинами і машинами, або за допомогою них. Саме поява і розвиток в ранню залізну добу (з початку I тис. до н. е. до V ст. н. е.) технологій обробки заліза, виготовлення залізних знарядь праці і зброї, перших простих машин (механізмів, що перетворювали величину або напрям певних прикладених сил без споживання енергії) і кораблів, й навіть перших мануфактур (підприємств, що базувались на використанні ручної праці найманих працівників, поділеної на окремі виробничі операції), створило умови для виникнення та розвитку античних цивілізацій (фінікійської, греко-римської, перської, індійської, китайської, японської та ін.). Подальший розвиток технологій призвів до виникнення та/або розвитку середньовічних і ранньо-індустріальних цивілізацій доби VI-XVII ст. н. е. (візантійської, східноєвропейської, східнослов'янської, західноєвропейської, мусульманської, китайської, індійської, японської та ін.). Розвивається ручне, ремісничо-мануфактурне й доморобне виробництво. У технологіях виробництва, а саме, у технологіях обробки матеріалів починають застосовувати верстати і найголовніше – верстати (стаціонарні машини для оброблення матеріалів і деталей). Вже в цей період вони вже поділяються за типом оброблюваних матеріалів на каменеобробні, деревообробні, металообробні, ткацькі і друкарські верстати, а за організаціями рухів інструментів відносно оброблюваних деталей (видом і числом ступенів свободи деталі та інструменту) – токарні, свердлильні, фрезерні, шліфувальні, стругальні, довбальні верстати. У XVII ст. н. е. з'явилися токарні верстати, для яких приведення у рух оброблюваного виробу здійснювалось вже не м'язовими зусиллями майстра (токаря), а за допомогою водяних і навіть вітрових коліс. Саме з винайденням і поширенням в XV ст. н. е. друкарства (книгодрукування), яке пов'язує з так званою «Другою інформаційною революцією», завдяки тиражуванням знань у багатьох верств населення цих феодально-промислових суспільствах з'явився широкий доступ до різноманітних інформаційних продуктів (інформації), що радикально змінило суспільства, створило в них додаткові можливості залучень до культурних цінностей. Друкарство значно полегшило виготовлення друкованих форм, що складаються із наперед підготовлених технічних деталей і елементів, створило можливість багаторазових повторних їх використання, та суттєво спростило і полегшило весь процес нагромадження й передачі значних обсягів інформації. Винайдення й вдосконалення технологій виробництва і застосування димного (чорного) пороху та вогнепальної зброї (в тому числі – перших пістолетів, рушниць, гаубиць (мортир) і гармат із стволами та набоями до них з міді, бронзи, чавуну і навіть сталі (в кінці періоду)) поступово змінило масштаби і тактику ведення бойових дій і навіть війн загалом.

IV. Економіка людей, машин, тварин і рослин, при якій суб'єкт споживання – сучасна людина (людина розумна найрозумніша (*Homo sapiens sapiens*)) в період від XVIII ст. н. е. і по теперішній час), використовує для задоволення своїх потреб продукти споживання, що виробляються іншими людьми, машинами, а також селекційно зміненими тваринами і рослинами, чи за допомогою них. Подальший розвиток технологій призвів до виникнення та/або розвитку індустріальних і постіндустріальних цивілізацій доби XVIII-XXI ст. н. е. (західноєвропейської, східноєвропейської, північноамериканської, латиноамериканської, океанічної, китайської, індійської, японської, африканської та ін.). За рівнем розвитку технологій цей період поділяють на шість підперіодів – так званих «технологічних устрій», що характеризуються певними сукупностями пов'язаних синхронно змінних виробництв, які мають єдині технологічні рівні (покоління техніки).

«Перший технологічний устрій» (XVIII ст. н. е.), що характеризується початком «Першої промислової (індустріальної) революції» – початку розвитку індустріальних технологій, – переходу від ручних, ремісничо-мануфактурних і доморобних до великих машинних фабрично-заводських виробництв і транспортних систем з робочими машинами, які замінюють ручну працю людини на механізовану з поточним виробництвом (наприклад, прядильні машини на текстильних фабриках новоствореної текстильної промисловості). Починає виокремлюватися самостійна машинобудівна галузь з виробництвом машин з допомогою машин.

«Другий технологічний устрій» (перші дві треті XIX ст. н. е.), що характеризується початком «Епохи пари» – запровадженням технологій парових машин у промисловість, гірничу справу, судноплавство і залізницю (наприклад, паровозів). Відбувається бурхливий розвиток металообробних технологій, в першу чергу з допомогою верстатів, зокрема, токарних автоматів з магазинами, розподільними валами, циліндричними і плоскими кулачками. Винайдення першого електромагнітного та електро-механічного телеграфу з розробкою телеграфного коду (азбуки Морзе) призвело до розвитку телеграфних ліній з майже миттєвою передачею інформаційних повідомлень (телеграм) на значні відстані, навіть за допомогою трансатлантичних кабелів. Поява перших фотоапаратів і фотографічних пластин для них дозволила говорити про початок розвитку технологій безпосередньої реєстрації статичних оптичних зображень (візуального образу) на певних поверхнях (об'єктах) без замальовування їх людиною «вручну», з подальшим формуванням послуги і навіть мистецтва фотографії.

«Третій технологічний устрій» (остання третина XIX ст. – перша чверть XX ст. н. е.) характеризується початком «Другої промислової (технологічної) революції» або «Епохи сталі», коли розвиток технологій масового виробництва якісної сталі на спеціально збудованих заводах для чорної металургії (наприклад, конвертера з бесемєрівським процесом, мартенівського, томасівського та електродугового способів виплавки сталі) дозволив запровадити масове прокатне виробництво заготовок і виробів зі сталі для будівництва кораблів, залізничного транспорту, різного типу споруд. Розвиток неорганічної хімії призвів до виникнення і розвитку технології хімічної

промисловості, зокрема, виробництва штучних добрив, синтетичних вибухових речовин (наприклад, бездимного пороху, динаміту і тротилу). Початок поступового переходу від головного енергоносія – вугілля, до нафти з одночасним розвитком технологій парових турбін і двигуна внутрішнього згорання стало підґрунтям для винайдення перших автомобілів і літаків та початку їх масового виробництва. Розвиток технологій генерації, передачі і використання електричної енергії (наприклад, електроосвітлювальних пристроїв з лампами розжарення, електромобілів з електродвигунами, телефонів і телефонних станцій, радіо, фонографів і кіноапаратів) дозволив розпочати електрифікацію багатьох країн і «Третю інформаційну революцію» зі швидкою передачею контрольованих інформаційних повідомлень (в тому числі, звукових образів) у великих обсягах на великі відстані та появи нової галузі в індустрії масових розваг – кінематографу (кіноіндустрії та кінотехнологій). В той же час, розвиток технологій масового виробництва ефективно зброї (наприклад, кулеметів і гвинтівок з унітарними набоями, мобільних багатокаліберних гармат, металевих багатотоннажних військових кораблів і підводних човнів) на більш високому рівні стало підґрунтям для початку Першої світової війни (1914-1918 рр.), створення і масштабного застосування хімічної зброї масового ураження.

«Четвертий технологічний устрій» – друга і третя чверть XX ст. н.е., який можна назвати «Епохою нафти і атома», коли розвиток технологій нафтової і атомної енергетики, нафтохімії, конвеєрного виробництва в машино-, автомобіле-, літако- і ракетобудуванні з широким використанням різних металевих сплавів і синтетичних матеріалів, вдосконалених двигунів внутрішнього згорання, реактивних і турбореактивних двигунів, призвів до бурхливого розвитку економік багатьох країн світу і початку демографічного вибуху з різким зростанням чисельності населення нашої планети Земля з 2 до 4 млрд. людей. Розвиток дрітного телефонного зв'язку, радіозв'язку, літератури, преси, кіно і телебачення, магнітних накопичувачів інформації, електронно-обчислювальних систем, електронної і космічної промисловості (комп'ютери, лазери, штучні супутники і пілотовані космічні кораблі) дозволили значно розширити й ускладнити технології виробництва і споживання широкого спектру інформаційних продуктів, навіть для масштабного соціального програмування і маніпулювання. В той же час, розвиток технологій масового виробництва сучасної зброї (наприклад, танків і металевих літаків, мобільних ефективних систем радіозв'язку, реактивних систем вогню, авіабомб і ракет) на новому якісному рівні стало підґрунтям для початку Другої світової війни (1939-1945 рр.), створення і використання ядерної зброї масового ураження.

«П'ятий технологічний устрій» – остання чверть XX ст. – початок XXI ст. н.е. Його ще називають «Епохою комп'ютерів і телекомунікацій (Четвертої науково-технічної революції)». Цей уклад «спирається на досягнення в області мікроелектроніки (мікропроцесорної обчислювальної техніки), оптико-волоконної техніки, інформатики (програмного забезпечення) та інформаційних технологій, ракетобудування, біотехнологій, генної інженерії, нових видів енергії, матеріалів, освоєння космічного

простору, супутникового зв'язку, технологій видобування і переробки природного газу (газохімії)». Саме з винайденням і поширенням в 70-ті рр. XX ст. мікропроцесорних технологій і персональних комп'ютерів з програмним забезпеченням пов'язують початок так званої «Четвертої інформаційної революції», вершиною якої стало створення і бурхливий розвиток технологій Інтернету, що забезпечили глобальний обмін величезної кількості різноманітних інформаційних продуктів.

«Шостий технологічний устрій» – розпочався в другій половині першої чверті XXI ст. н.е. Його можна назвати «Епохою нанотехнологій», оскільки ключовим чинником в ньому є нано- і клітинні технології, а перевагою у порівнянні з попередніми може стати різке зниження енергоємностей і матеріаломісткостей виробництв, розмірів робочих машин, в конструюваннях організмів і матеріалів із наперед заданими властивостями. До «ядра» шостого технологічного устрою можна віднести такі технології: адитивні технології, нанохімію, біоінженерію, нанобіотехнології, наномедицину, синтетичну біологію, роботизовану хірургію, робототехніку, наносистемну техніку, технології «штучного інтелекту» і «сильного штучного інтелекту» в різних галузях, Інтернету речей, наноелектроніку, молекулярну і нанофотоніку, наноенергетику, наноструктуровані покриття і наноматеріали, освітні і гіперінформаційні технології у поєднаннях з когнітивними науками і соціогуманітарними технологіями, VR- і AR-технології (віртуальні і доповненої реальності), технології багаторівневого нейроінтерфейсу, ядерну енергетику з реакторами 4-5 покоління та замкнутим ядерним енергетичним циклом, технології масової колонізації космосу та удосконалення і омолодження людини.

V. Гіпотетична економіка модифікованих людей, розумних машин, штучних тварин і рослин, при якій суб'єкт споживання – модифікована людина (людина розумна найрозумніша, модифікована (*Homo sapiens sapiens, mutata intelligentissima*) в період від ~ остання третина XXI ст. н.е. по ~ остання третина XXII ст. н.е.), використовуватиме для задоволення своїх потреб продукти споживання, що в основному вироблятимуться іншими модифікованими людьми, розумними машинами, а також генетично зміненими тваринами і рослинами, чи за допомогою них. Такий розвиток технологій може призвести до виникнення та/або розвитку транспланетарних цивілізацій, з рівнями розвитку технологій в рамках гіпотетичних «сьомого-дев'ятого технологічних устроїв». Також можлива реалізація «П'ятої інформаційної революції», обумовленою розвитком технологій «Загального (Сильного) штучного інтелекту» «AGI» (*Artificial General Intelligence*) та ще більш розвинутого «Штучного суперінтелекту» (*Artificial Superintelligence, ASI*), що, як: «гіперінтелектуальна суперістота» буде здатен мати не просто «Власну свідомість» зі «Своїм баченням світу» а й обробляти та аналізувати всі дані з максимально можливою швидкістю і точністю, та розв'язувати самі найскладніші проблеми у всіх галузях людства [7].

VI. Гіпотетична економіка модифікованих людей і високорозумних машин, при якій суб'єкт споживання – модифікована людина (людина розумна найрозумніша, модифікована (*Homo sapiens sapiens, mutata intelligentissima*) в період від ~ остання

третина ХХІІ ст. н. е. по ~ кінець ХХІІІ ст. н. е.), використовуватиме для задоволення своїх потреб *продукти споживання*, що в основному *вироблятимуться іншими модифікованими людьми та високорозумними машинами*, чи за допомогою них (повна реалізація *процесів контрольованого атомарного синтезу (нікотехнологій)*). Такий розвиток технологій може призвести до виникнення та/або розвитку *трансзорних цивілізацій*, з рівнями розвитку технологій в рамках гіпотетичних «десятого-двадцятото технологічних устроїв».

VII. *Гіпотетична економіка надвисокорозумних машин*, при якій *суб'єкт споживання – надвисокорозумна машина (machina superintelligens)* в період від ~ початок ХХІV ст. н. е.), використовуватиме для задоволення своїх потреб *продукти споживання*, що в основному *вироблятимуться іншими надвисокорозумними машинами*, чи за допомогою них. Такий розвиток технологій може призвести до виникнення та/або розвитку *трансгалактичних цивілізацій*, з рівнями розвитку технологій в рамках гіпотетичних «тринадцятого- ... технологічних устроїв».

В той же час, поки що, *рівень розвитку технологій* прямо, обернено та опосередковано (в тому числі, і з додатними та від'ємними зворотними зв'язками) *пов'язаний з чисельністю, концентрацією, «якістю» (наприклад, рівнем і якістю освіти) та іншими демографічними показниками популяцій сучасних людей – суб'єктів споживання («Виробників»↔«Споживачів»)* в рамках відповідної *цивілізації Ното* на планеті Земля. Однак, саме в першу чергу, це пряма залежність від кількості «Споживачів»↔«Виробників», що напряду беруть активну участь у надскладній системі економічних взаємовідносин в рамках відповідної *популяційної Економіки*. Так, масштабне «переведення» *рабів, жінок і дітей* у відповідні періоди розвитку економік із фактичних «засобів виробництва» у повноцінних (купівельно-здатних) «Виробників»↔«Споживачів», з наданням їм розширених прав та радикальної зміни статусу (наприклад, відміна рабства, надання громадянства, права голосу (виборного права), права на власні кошти та їх використання, запровадження ювінального права тощо) напряду пов'язано із *необхідністю різкого збільшення чисельності «Споживачів»↔«Виробників»* для *різкого збільшення товарообігу і послуг* (й, відповідно, *різкого збільшення прибутків від цього*), та, як наслідок, *збільшення обсягів і різноманіття продуктів споживання і ще більш інтенсивного розвитку технологій виробництва і споживання за умови повноцінної конкуренції між виробниками*.

При врахуванні *особливостей анатомії і фізіології сучасних суб'єктів споживання, технології* можна також поділити на «компенсаторні», «адаптивні» і «конкурентні». В свою чергу, «компенсаторні технології», як технології, що створюються і вдосконалюються для забезпечення таких потреб суб'єктів споживання, які дані суб'єкти не можуть повністю забезпечити лише за рахунок функціонування їх організму, можна умовно поділити на:

1) технології «зовнішнього шунку» – від первинних технологій приготування їжі за допомогою вогню (вогнища) до кулінарного мистецтва і харчової промисловості (навіть 3D-друку їжі, а в перспективі – її повного синтезу);

2) технології «зовнішніх м'язів» – від технологій застосування простих механізмів для переміщення важких предметів до сучасних машин і машинобудівної промисловості;

3) технології «зовнішніх ікл та кістків» – від застосування примітивних знарядь вбивства з дерева, каменю і кісток до технологій виробництва і застосування високоточної зброї (зброї масового ураження) та надсучасного військово-промислового комплексу загалом;

4) технології «зовнішнього мозку» – технології зовнішнього (поза головним мозком людини) накопичення, обробки, синтезу та передачі інформаційних продуктів – від найпершої писемності та «Антикітерського механізму» до сучасних передових ШІ-технологій на основі «Великих Мовних Моделей» (*Large Language Models*), що в свою чергу функціонують на основі гігантських ШІ-суперкомп'ютерів з сотнями тисяч і навіть мільйонами ШІ-процесорів (Blackwell GB200; Blackwell Ultra (GB300); Rubin і Rubin Ultra);

5) технології «зовнішнього імунітету» – від примітивних застосувань лікарських властивостей окремих рослин і тварин (в тому числі, шаманами і чаклунами) до сучасної фармакології та медицини;

6) технології «іншого тіла» – від перших примітивних імплантів зубів і "латок" на черепі до сучасної трансплантації живих органів від донорів до живих пацієнтів та використання роботизованих автономних протезів кінцівок і аналізаторів, а в перспективі – масштабна трансплантація повноцінних штучних органів і систем (не 1-3 одиниці а 30-75 % тіла) з вершиною розвитку цих технологій – повністю нове повноцінне штучне тіло-носії для центральної нервової системи суб'єкта споживання з перспективою повноцінного відновлення нервових клітин і використання допоміжних штучних нейрогліальних клітин при збереженні базової структури нейронних гіпермереж (гіперсіток) та індивідуального когнітому і т.д.

Крім того, враховуючи вищезазначене, у викладанні зазначених дисциплін ми рекомендуємо використовувати кейс-стаді для аналізу термінів Industry 4.0 та Industry 5.0 (наприклад, колаборативне проектування композитних матеріалів), віртуальні лабораторії з Digital Twins для класифікації процесів обробки матеріалів, та проекти на базі learning factories (навчальних фабрик), що формують компетентності ХХІ століття: креативність, критичне мислення, цифрову грамотність та екологічну свідомість. Це забезпечує відповідність вимогам Національної рамки кваліфікацій, європейським стандартам та стратегіям розвитку Industry 4.0 і Industry 5.0 в Україні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряду. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано та розроблено нові підходи до формулювання основної термінології й класифікацій технологій виробництва та обробки матеріалів, що відповідають вимогам сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти в Україні. Запропоновані дефініції («цифрова технологічна компетентність», «гібридна обробка матеріалів», «людиноцентрична обробка матеріалів», «стійка (резилієнтна) технологія виробництва» тощо) та п'ятирівнева класифікаційна модель інтегрують досягнення Industry 4.0 (кіберфізичні системи, цифрові двійники, адитивне вироб-

ництво) з принципами Industry 5.0 (людиноцентричність, сталість, резиліентність), усуваючи термінологічну неоднозначність і забезпечуючи відповідність компетентісному, особистісно-орієнтованому та інтегративному підходам.

Встановлено, що традиційна класифікація технологій (за матеріалом, способом впливу на форму, видом середовища) потребує суттєвого доповнення кібер-фізичними, гібридними та людино-машинними категоріями, що дозволяє формувати у майбутніх учителів технологій цілісне розуміння взаємозв'язку структури матеріалів, їхніх властивостей та інтелектуальних процесів обробки. Запропоновані дидактичні інструменти (кейс-стаді, віртуальні лабораторії Digital Twins, learning factories) забезпечують практичну реалізацію оновленої термінології та сприяють розвитку ключових компетентностей XXI століття.

Отримані результати дозволяють підвищити якість професійної підготовки педагогічних кадрів, їх конкурентоспроможність на ринку праці та інноваційний розвиток технологічної освіти в Україні відповідно до стратегії цифровізації, екологічної безпеки та європейської інтеграції.

Перспективи подальших розвідок у напрямі передбачають: емпіричну верифікацію ефективності запропонованої термінологічної системи та класифікаційної моделі в умовах реального навчального процесу (експериментальні дослідження на вибірках студентів бакалаврського та магістерського рівнів); розробку цифрових освітніх ресурсів (інтерактивних глосаріїв, VR/AR-модулів на базі Digital Twins) для дисциплін «Технології обробки матеріалів» та «Сучасні конструкційні матеріали та технології виробництва»; порівняльний аналіз адаптації оновленої термінології в контексті міжнародних освітніх стандартів (ISO, DIN, європейські рамки кваліфікації); дослідження впливу впровадження reople-centric та sustainable технологій Industry 5.0 на формування екологічної свідомості та креативності майбутніх учителів технологій. Подальші розвідки сприятимуть формуванню сучасної парадигми технологічної освіти, орієнтованої на сталість, інноваційність та гармонійну інтеграцію людини й машини в умовах Industry 5.0.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти: монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л.З. Ребухи. Тернопіль: ЗУНУ, 2022. 143 с. URL: <https://api.dspace.wnu.edu.ua/api/core/bitstreams/41503d50-fc9d-46a6-832a-51a05f7b04d2/content>.
2. Козинець І.І., Шабанова Ю.О. Словник новітніх освітніх термінів і понять: довід. видання. Дніпро: НТУ «ДП», 2021. 69 с. URL: https://bcsd.org.ua/doc/MetodRes_Terminu.pdf
3. Корець М.С., Іщенко С.М. Теорія і методика навчання технологій і технічних дисциплін. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. 209 с. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1e5e5f02-7a37-4203-a19d-48613efdd320/content>.
4. Максютов А.О. Основи технологій виробництва: посіб. для самостійної роботи студ. Умань: Візаві, 2023. 127 с. URL: [https://dSPACE.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16674/1/5%20\(1\).pdf](https://dSPACE.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16674/1/5%20(1).pdf).
5. Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: монографія. [О.Г. Ярошенко, О.В. Жабенко, Ю.А. Скиба та ін. за ред. О.Г. Ярошенко]. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України,

2019. 236 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-26-7-2019>.

6. Теорія і методика навчання технологій: навчальний посібник для здобувачів освіти ступеня молодший бакалавр та бакалавр за спеціальністю А4 Середня освіта (за спеціальностями). [Андрощук І.П., Андрощук І.В., Бербець В.В. та ін.; за заг. ред. О.М. Коберника]. Вінниця: ТВОРИ, 2025. 692 с. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/46410/1/1.pdf>.

7. Ткачук А.І. Перспективи розвитку елементної бази мобільних автономних систем AGI. *Цифрова гуманістика: Інформаційні технології та інформаційне моделювання на сучасному етапі розвитку суспільства*: зб. матеріалів II-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кропивницький, 22-23 травня 2025 року. Кропивницький: ПВВ ІЦУ ім. В. Винниченка, 2025. С. 233–237. URL: <https://dSPACE.cu-su.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8e4ef08c-77c6-4118-8c0b-fe5690ebdaec/content>

8. Ткачук А.І. Питання адитивних технологій в наукових дослідженнях та при вивченні процесів і технологій обробки сучасних конструкційних матеріалів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки* (ІЦУ ім. В. Винниченка). Кропивницький, 2023. Вип. 209. С. 301–307. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-301-307>.

9. Barton M., et al. Identification Overview of Industry 4.0 Essential Attributes and Resource-Limited Embedded Artificial Intelligence-of-Things Devices for Small and Medium-Sized Enterprises. *Applied Sciences*. 2022. Vol. 12. Iss. 11. 5672. DOI: <https://doi.org/10.3390/app12115672>.

10. Breque M., De Nul L., Petridis A. Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. 2021. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/468a892a-5097-11eb-b59f-01aa75ed71a1>.

11. Ghobakhloo M., Mahdiraji H.A., Iranmanesh M., Jafari-Sadeghi V. From Industry 4.0 digital manufacturing to Industry 5.0 digital society: A roadmap toward human-centric, sustainable, and resilient production. *Information Systems Frontiers*. 2024. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10796-024-10476-z>.

12. Ikenga G.U., van der Sijde P. Twenty-First Century Competencies; about Competencies for Industry 5.0 and the Opportunities for Emerging Economies. *Sustainability*. 2024. Vol. 16. Iss. 16. 7166. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16167166>.

13. Islam M.T., Sepanloo K., Woo S.H., Son Y.-J. A review of the Industry 4.0 to 5.0 transition: Exploring the intersection, challenges, and opportunities of technology and human-machine collaboration. *Machines*. 2025. Vol. 13. No. 4. Article 267. DOI: <https://doi.org/10.3390/machines13040267>.

14. Jaime A., Osorio-Sanabria M.A., Bernal Torres D.Y. Similarities and differences between Industry 4.0 and Industry 5.0: Towards a transitioning model. *Journal of Innovation & Knowledge*. 2026. Vol. 3. Suppl. C. Article 100921. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100921>.

15. Marschallek B.E., Jacobsen T. Classification of material substances: Introducing a standards-based approach. *Materials & Design*. 2020. Vol. 193. 108784. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.matdes.2020.108784>.

16. Neamtu B.V. Learning Materials Processing – The Technology Behind Everyday Products. Cluj-Napoca: U.T. PRESS, 2025. 107 с. URL: <https://biblioteca.utcluj.ro/files/carti-online-cu-coperta/795-8.pdf>.

17. Santhi A.R., Muthuswamy P. Industry 5.0 or industry 4.0S? Introduction to industry 4.0 and a peek into the prospective industry 5.0 technologies. *Int. J. Interact. Des. Manuf.* 2023. Vol. 17, Iss. 2. P. 947–979. DOI: [10.1007/s12008-023-01217-8](https://doi.org/10.1007/s12008-023-01217-8).

18. Stoebe T., Cossette L., Grady K. Materials Technology Education Processes and Outcomes. *Journal of Advanced Technological Education*. 2024. Vol. 3. № 1. P. 129–140. DOI: [10.5281/zenodo.10557886](https://doi.org/10.5281/zenodo.10557886). URL: <https://micronanoeducation.org/wp-content/uploads/2024/01/J-ATE-3-1-Materials-Technology-Education.pdf>.

REFERENCES

1. Rebukha, L.Z. (Ed.). (2022). Innovatsiini tehnologii navchannia v umovakh modernizatsii suchasnoi osvity [Innovative learning technologies in the conditions of modernization of modern education]. Temopil, Ukraine: ZUNU. 143 s. URL: <https://api.dspace.wnu.edu.ua/api/core/bitstreams/41503d50-fc9d-46a6-832a-51a05f7b04d2/content> [in Ukrainian]
2. Kozynets, I.I., & Shabanova, Yu.O. (2021). Slovyk novitnikh osvitynianskykh terminiv i poniat [Dictionary of the latest educational terms and concepts]. Dnipro, Ukraine: NTU «DP». 69 s. URL: https://bcsd.org.ua/doc/MetodRes_Terminu.pdf [in Ukrainian]
3. Korets, M., Ishchenko, S. (2025). Teoriia i metodyka navchannia tehnologii i tekhnichnykh dysyplin [Theory and methods of teaching technologies and technical disciplines]. Kyiv, Ukraine: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova. 209 s. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/1e5e5f02-7a37-4203-a19d-48613efdd320/content> [in Ukrainian]
4. Maksutov, A.O. (2023). Osnovy tekhnologii vyrobnytstva [Fundamentals of production technologies]. Uman, Ukraine: Vizavi. 127 s. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16674/1/5%20\(1\).pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/123456789/16674/1/5%20(1).pdf) [in Ukrainian]
5. Yaroshenko, O.H., Zhabenko, O.V., Skyba, Yu.A., et al. (2019). Teoretychni osnovy i tekhnologiiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv universytetiv v umovakh intehratsii vyshchoi osvity i nauky: monografiya [Theoretical foundations and technology of professional development of scientific and pedagogical university staff in the conditions of integration of higher education and science: a monograph]. Kyiv, Ukraine: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. 236 s. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-26-7-2019> [in Ukrainian]
6. Androshchuk, I.P., Androshchuk, I.V., Berbets, V.V. et al. (2025). Teoriia i metodyka navchannia tehnologii: navchalnyi posibnyk dlia zdobuvachiv osvity stupenia molodshyi bakalavr ta bakalavr za spetsialnistiu A4 Serednia osvita (za spetsialnostiamy) [Theory and methods of teaching technologies: textbook for students of junior bachelor and bachelor degree in specialty A4 Secondary education (by specialties)]. Vinnytsia, Ukraine: TVORY. 692 s. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-26-7-2019> [in Ukrainian]
7. Tkachuk, A.I. (2025). Perspektyvy rozvytku elementnoi bazy mobilnykh avtonomnykh system AGI [Prospects for the development of the element base of mobile autonomous AGI systems]. In Tsyfrova humanistyka: Informatsiini tehnologii ta informatsiine modeliuvannia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva: zb. materialiv II-i Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Kropyvnytskyi, 22-23 travnia 2025 roku (pp. 233–237). Kropyvnytskyi: RVV CDU im. V. Vynnychenka. URL: <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/8e4ef08c-77c6-4118-8c0b-fe5690ebdaec/content> [in Ukrainian]
8. Tkachuk, A.I. (2023). Pytannia adytyvnykh tekhnologii v naukovykh doslidzhenniakh ta pry vyvchenni protsesiv i tekhnologii obrobky suchasnykh konstruktsiinykh materialiv [Issues of additive technologies in scientific research and in the study of processes and technologies for processing modern structural materials]. Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky (CDU im. V. Vynnychenka). 209. S. 301–307. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-301-307> [in Ukrainian]
9. Barton, M., et al. (2022). Identification overview of Industry 4.0 essential attributes and resource-limited embedded artificial-intelligence-of-things devices for small and medium-sized enterprises. Applied Sciences. 12(11). 5672. DOI: <https://doi.org/10.3390/app12115672> [in English]
10. Breque, M., De Nul, L., & Petridis, A. (2021). Industry 5.0: Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/468a892a-5097-11eb-b59f-01aa75ed71a1> [in English]
11. Ghobakhloo, M., Mahdiraji, H. A., Iranmanesh, M., Jafari-Sadeghi, V. (2024). From Industry 4.0 digital manufacturing to Industry 5.0 digital society: A roadmap toward

human-centric, sustainable, and resilient production. Information Systems Frontiers. Advance online publication. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10796-024-10476-z> [in English]

12. Ikenga, G.U., & van der Sijde, P. (2024). Twenty-first century competencies; about competencies for Industry 5.0 and the opportunities for emerging economies. Sustainability. 16(16). 7166. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16167166> [in English]

13. Islam, M.T., Sepanloo, K., Woo, S. et al. (2025). A review of the Industry 4.0 to 5.0 transition: Exploring the intersection, challenges, and opportunities of technology and human-machine collaboration. Machines. 13(4). 267. DOI: <https://doi.org/10.3390/machines13040267> [in English]

14. Jaime, A., Osorio-Sanabria, M.A., Bernal Torres, D.Y. (2026). Similarities and differences between Industry 4.0 and Industry 5.0: Towards a transitioning model. Journal of Innovation & Knowledge. 13(Suppl. C). 100921. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jik.2025.100921> [in English]

15. Marschallek, B.E., & Jacobsen, T. (2020). Classification of material substances: Introducing a standards-based approach. Materials & Design. 193. 108784. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.matdes.2020.108784> [in English]

16. Neamtu, B.V. (2025). Learning materials processing – The technology behind everyday products. Cluj-Napoca: U.T. PRESS. URL: <https://biblioteca.utcluj.ro/files/carti-online-cu-coperta/795-8.pdf> [in English]

17. Santhi, A.R., & Muthuswamy, P. (2023). Industry 5.0 or industry 4.0S? Introduction to industry 4.0 and a peek into the prospective industry 5.0 technologies. International Journal of Interactive Design and Manufacturing. 17(2), 947–979. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12008-023-01217-8> [in English].

18. Stoebe, T., Cossette, I., & Grady, K. (2024). Materials technology education processes and outcomes. Journal of Advanced Technological Education. 3(1). 129–140. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10557886> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ТКАЧУК Андрій – кандидат технічних наук, доцент, декан факультету інформаційних технологій, математики та природничих наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: нові підходи до формулювання основної термінології та класифікацій при вивченні сучасних технологій виробництва та обробки матеріалів.

АБРАМОВА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: нові підходи до формулювання основної термінології та класифікацій при вивченні сучасних технологій виробництва та обробки матеріалів.

ПУЛЯК Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: нові підходи до формулювання основної термінології та класифікацій при вивченні сучасних технологій виробництва та обробки матеріалів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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: new approaches to defining key terminology and classifications in the study of modern materials production and processing technologies.

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: new approaches to defining key terminology and classifications in the study of modern materials production and processing technologies.

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: new approaches to defining key terminology and classifications in the study of modern materials production and processing technologies.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 26.03.2026 р.

УДК 37.091.212:001.37]:[378.09:81'243

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-523-528

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ШУНЕВИЧ Богдан –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри іноземних мов
Львівського національного університету
ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3461-250X>
e-mail: bshunev@gmail.com

ГОРОДЕЦЬКА Наталія –

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов
Львівського національного університету
ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9403-0272>
e-mail: 19hnh74@gmail.com

ГУНЯ Леся –

старший викладач кафедри іноземних мов
Львівського національного університету
ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0564-481X>
e-mail: hunialesia@gmail.com

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИКЛАДАЧАМИ КАФЕДРИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена організації науково-дослідної роботи студентів (НДРС) у закладах вищої освіти (ЗВО) України на прикладі Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій (ЛНУВМБ) імені С. Гжицького. У процесі дослідження проведено короткий аналіз наукової літератури з цієї тематики та організації НДРС на одному із факультетів ЛНУВМБ.

Основною метою дослідження є огляд результатів роботи студентських наукових гуртків кафедри іноземних мов (ІМ) Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. Гжицького, їх завдань, форм роботи зі студентами, обґрунтування тематики досліджень студентів і перспектив організації студентських досліджень у післявоєнний період.

Описано напрями досліджень студентів під керівництвом викладачів кафедри іноземних мов і, зокрема, під керівництвом Богдана Шуневича, професора кафедри іноземних мов ЛНУВМБ.

Проведений аналіз НДР студентів у нашому університеті показав, що у більшості випадків, студенти проводять дослідження пов'язані зі своєю майбутньою спеціальністю на базі іноземної науково-технічної літератури або у рамках наукової тематики кафедри ІМ.

Теми досліджень, запропоновані студентам професором Б. Шуневичем, дали можливість: провести пошук сучасних електронних навчальних матеріалів, як додатків до основних, запропонованих викладачами, для кращого вивчення дисциплін в процесі навчання; дослідити український і закордонний досвід впровадження сільськогосподарських, промислових та інших робіт в Україні; поділитися досвідом використання штучного інтелекту у науковій та навчальній діяльності студентів. Студенти спочатку виступають з доповідями іноземною мовою на конференціях, які організовують викладачі кафедри ІМ, факультетських конференціях, потім на Міжнародному студентському форумі, який організовує кожного року ЛНУВМБ. Наступним етапом є виступи студентів, які успішно пройшли попередні етапи, у співавторстві з викладачем на щорічній міжнародній конференції у Полтавському державному медичному університеті. Ще одним етапом є доповіді студентів освітнього рівня доктора філософії, хто пройшов всі попередні етапи або один з них, на міжнародній конференції у Нью-Йорку (з індексом Скопус).

Матеріали всіх студентських досліджень опубліковані в збірниках тез конференцій в Україні та за кордоном.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, заклад вищої освіти, кафедра іноземних мов, студентський науковий гурток, платформа масових відкритих онлайн-курсів, штучний інтелект.

SHUNEVYCH Bohdan –

Doctor in Pedagogics, Professor, Professor
of the Department of Foreign Languages at
Lviv Stepan Gzhytskyi National University of
Veterinary Medicine and Biotechnologies
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 Lviv Stepan Gzhytskyi National University
of Veterinary Medicine and Biotechnologies
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9403-0272>
e-mail: 19hnh74@gmail.com

HUNIA Lesia –

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
at Lviv Stepan Gzhytskyi National University
of Veterinary Medicine and Biotechnologies
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0564-481X>
e-mail: hunialesia@gmail.com

WAYS OF ORGANIZING STUDENT RESEARCH ACTIVITIES BY THE FACULTY OF THE DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

The article focuses on the organization of student research activities (SRA) in higher education institutions (HEIs) of Ukraine, specifically examining the case of Lviv Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies (LNUVMB). The study provides a brief analysis of relevant academic literature and evaluates the organization of SRA within one of the university's faculties.

The primary goal of the research is to review the performance of student research circles at the Department of Foreign Languages in LNUVMB. This includes an analysis of their objectives, forms of student engagement, the rationale behind research topics, and the prospects for organizing student research in the post-war period.

The paper describes the research directions conducted by students under the supervision of the Department of Foreign Languages faculty, with a particular focus on the guidance of Professor Bohdan Shunevych.

The analysis of student research activities at our university has shown that, in most cases, students conduct research activities related to their future majors based on foreign scientific and technical literature or within the framework of the research themes of the Department of Foreign Languages.

The research topics proposed by Professor Shunevych enabled students to: search for modern digital educational materials to supplement core curricula; investigate Ukrainian and international experiences in implementing agricultural, industrial, and other robots; share insights on the use of artificial intelligence in academic and research activities. The developmental stages of student participation are outlined, starting from presentations in foreign languages at department-level and faculty conferences, followed by the annual International Student Forum organized by LNUVMB. Subsequent stages involve co-authoring papers with lecturers for the annual international conference at Poltava State Medical University. Finally, PhD students who have successfully progressed through these stages present their findings at Scopus-indexed international conferences in New York. All research findings have been published in conference proceedings both in Ukraine and abroad.

Key words: student research activities, higher education institution, Department of Foreign Languages, student research circle, MOOC platform, artificial intelligence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми Науково-дослідна робота студентів є невід'ємною складовою наукової діяльності всіх закладів вищої освіти України. Вона є одним із важливих засобів підвищення якості підготовки фахівців з вищою освітою. Тому одним із основних завдань випускових та інших кафедр, науково-дослідних підрозділів ЗВО є залучення студентів до науково-пошукової діяльності на різних етапах їх навчання в закладах вищої освіти. Кафедри іноземних мов закладів вищої освіти мають свою нішу в організації НДРС, яка базується на темі наукової роботи кафедри, закордонній науково-технічній літературі за спеціальностями студентів, яку вони перекладають у процесі поглиблення знань на практичних заняттях з іноземної мови, а також нові тенденції у розвитку науки і техніки, які стосуються майбутніх спеціальностей студентів, сучасного військового озброєння, використання роботів, штучного інтелекту та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Існує багато форм НДРС у вищій школі, стосовно яких автори статей, тез доповідей висловлюють свої точки зору, пропонують їхнє бачення подальшого розвитку цих форм, наприклад [1] – [7].

Дослідження О. Черненка [1] присвячене актуальній проблемі ефективного управління груповою науково-дослідницькою роботою студентів у педагогічних закладах вищої освіти в умовах військового стану.

У статті авторів Л. Альошкіної, І. Новака [2] досліджено «питання організації науково-дослідної

роботи здобувачів вищої освіти як основного із компонентів професійної характеристики майбутнього фахівця, розширення можливостей його самореалізації, мобілізації особистісного потенціалу, забезпечення майбутніх кваліфікованих спеціалістів не тільки знаннями, а й належним місцем в соціально-економічній системі – науці, виробництві, підприємстві» та інших.

О. Плахотнік звертає увагу у статті [3] на те, що «планування науково-дослідної роботи студентів має відбуватися таким чином, щоб цей процес проходив безперервно, починаючи з першого курсу навчання» у закладі вищої освіти.

Автори статті [4] і матеріалів доповідей [5] – [7] Б. Шуневич, Ю. Свірський, Н. Городецька та Л. Баранович провели аналіз організації досліджень, проведених студентами бакалаврського, магістерського і докторантського (PhD) рівнів. Дослідження стосувалися пошуку електронних навчальних матеріалів за майбутньою спеціальністю студентів, наприклад, онлайн-курсів платформ масових відкритих онлайн-курсів, ЮТюб каналів та інших електронних джерел і використання їх як додаткових до тих матеріалів (друковані посібники, методичні рекомендації, лекційні курси, практикуми, дистанційні курси та ін.), які пропонують викладачі, коли проводять заняття з цих дисциплін.

Мета цього дослідження – провести аналіз результатів роботи студентських наукових гуртків на прикладі кафедри іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. Ґжицького [8]; обґрунтувати

тематику цих досліджень; *спрогнозувати* теми майбутніх студентських досліджень відповідно до сучасного економічного і військового стану народного господарства в Україні.

Матеріали дослідження – доступна інформація про студентську наукову роботу випускових кафедр і кафедри іноземних мов ЛНУВМБ, а саме: опубліковані тези доповідей міжнародних студентських, наприклад, Міжнародний студентський науковий форум «Студентська молодь і науковий прогрес» [9] і викладацьких конференцій, наприклад, «Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов» [10; 11] в Україні за 2021-2025 рр. та інші матеріали.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досвід організації науково-дослідної роботи студентів у нашому університеті засвідчив, що сучасні умови, економічна ситуація, воєнний стан в країні вимагають модернізації та динамічного вдосконалення їхньої науково-пошукової діяльності, використання нових методичних підходів, обов'язкового аналізу й упровадження передового досвіду в практику роботи зі студентами.

Інформація щодо організації НДРС у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. Гжицького описана в «Положенні про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених» [12], «Положенні про студентський науковий гурток» [13], у матеріалах про «Науково-дослідний центр університету» [14] та інших джерелах інформації на цю тему.

Основні наукові дослідження, лабораторні, практичні, курсові та інші роботи студенти виконують під керівництвом викладачів випускових кафедр, за спеціальністю яких вони навчаються, використовують обладнання лабораторій, наявне там програмне та апаратне забезпечення, стосуються наукових тем, проєктів цих кафедр. Наприклад, студенти кафедри садівництва та овочівництва імені Івана Гулька факультету агротехнологій та охорони довкілля Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. Гжицького мають можливість проводити наукові дослідження в лабораторіях факультету агротехнологій та охорони довкілля. Разом з викладачами студенти кафедри проводять різні експерименти на дослідному полі відповідно до наукової тематики «Наукове обґрунтування елементів технології виробництва плодівих та овочевих культур в умовах Західного Лісостепу України» (2021–2025рр.), наприклад, з вивчення еколого-адаптивних технологій виробництва товарної продукції однорічних (цвітної, брокколі, пекінської) та дворічних (білоголової, червоноголової, савойської, брюссельської) видів капусти [15], виступають з доповідями на Міжнародному студентському науковому форумі «Студентська молодь і науковий прогрес» [9].

Викладачі кафедри іноземних мов нашого університету організовують НДРС у двох гуртках «Особливості перекладу науково-технічної літератури» та «Іншомовна наукова комунікація».

Основними завданнями гуртків є:

1. Організація позааудиторної роботи, спрямованої на поглиблене вивчення іноземної термінології, що стосується профілю навчання студентів (агронімія, економіка, право тощо).

2. Створення середовища для регулярного використання іноземної мови у наукових дискусіях, підготовці доповідей та презентацій.

3. Навчання студентів основам наукової роботи, методології пошуку, критичного аналізу інформації в іншомовних джерелах та правилам оформлення наукових робіт іноземною мовою.

4. Стимулювання студентів до участі у всеукраїнських і міжнародних наукових конференціях, олімпіадах та конкурсах наукових робіт.

Робота у гуртках відбувається у таких формах:

1. Семінари та дискусії: проведення регулярних засідань, присвячених актуальним проблемам науки та техніки, які обговорюються іноземною мовою.

2. Робота з джерелами: огляд та аналіз новітніх іншомовних публікацій (статей, монографій, доповідей) за спеціальністю студентів.

3. Тренінги з академічного письма: практичні заняття з написання рефератів, тез, наукових статей та огляду літератури іноземною мовою.

4. Підготовка до публічних заходів: репетиції виступів та презентацій наукових робіт студентів для участі в університетських, всеукраїнських і міжнародних конференціях.

5. Зустрічі з фахівцями, а також студентами закордонних університетів: організація зустрічей із викладачами-носіями мови, запрошеними експертами, представниками міжнародних компаній для обміну досвідом, студентами університетів, з якими ЛНУВМБ має угоди про співпрацю. Наприклад, недавно відбулася зустріч студентів нашого університету зі студентами університету Ллейла [10], за сприяння відділу міжнародних зв'язків, для обговорення розмовних тем «Подорожі», «Моя майбутня спеціальність» та ін.

Аналіз матеріалів міжнародних студентських форумів «Студентська молодь і науковий прогрес» за 2021-2025 рр., які проводяться щорічно у нашому університеті, дав можливість виявити наступні англійсько- та німецькомовні публікації студентів, теми яких стосуються таких напрямів:

I. Пов'язані з майбутньою спеціальністю студентів, але матеріали для дослідження взяті із закордонних джерел, наприклад,

1. The history of the world-famous agricultural machinery manufacturer CLAAS

2. Modern und verantwortungsbewusst: landwirtschaft in Deutschland

3. Starker wirtschaftszweig: zahlen und fakten der Deutschen landwirtschaft

4. Agricultural markets and international trade

5. Technological innovations in Ukrainian agriculture

6. Smart cities and technologies for urban environment management

7. Structural materials in high rise construction

8. Intercultural Communication and Its Importance for International Business

9. Formation of accounting documents and consolidation of financial statements in the USA

10. Neobanks: Essence and prospects of development

11. Land reclamation is an important condition for rational land use and protection

II. Стосуються теми наукових досліджень кафедр іноземних мов ЛНУВМБ, а також зацікавили студентів, наприклад:

1. English for a career in marketing
2. Benefits of learning English through TV-series and movies

3. English social media and Internet slang
4. Body language in negotiations
5. Translation of Ukrainian folk dumas

III. Інші теми, які зацікавили студентів, наприклад,

1. Artificial intelligence as an engine of progress
2. Coronavirus: How the pandemic has changed the world economy
3. Floriculture business in Ukraine: Trends and challenges
4. Wachsende weltbevölkerung und ernährungssicherheit

Всі матеріали досліджень взято із закордонних джерел. Студенти доповідають іноземною мовою на згаданих вище щорічних міжнародних студентських конференціях «Студентська молодь і науковий прогрес». Професор кафедри іноземних мов Богдан Шуневич в основному пропонує студентам: 1) теми досліджень, які пов'язані з використанням у навчальному процесі матеріалів українських і закордонних платформ масових відкритих онлайн-курсів, ЮТьюб каналів та інших Інтернет-ресурсів як додаткових до основних матеріалів, які обов'язкові для вивчення у навчальному закладі (дистанційні курси, друковані підручники та ін.) під час вивчення кожної дисципліни для будь-якої спеціальності впродовж навчального року. Цим напрямом досліджень охоплені студенти освітніх рівнів бакалавр всіх факультетів ЛНУВМБ і здобувачі освітнього рівня доктор філософії (PhD); 2) використання робіт у майбутній спеціальності студентів. Темі цього напрямку цікавлять студентів технічних спеціальностей, наприклад, сільське господарство, будівництво; та 3) впровадження штучного інтелекту у науковій і навчальній діяльності студентів у ЗВО і в майбутній роботі за спеціальністю. Цим напрямом дослідження студенти почали цікавитися протягом останніх кількох років. Студенти можуть також пропонувати свої теми досліджень або зі згаданих вище напрямів.

Кращі з доповідей на студентських міжнародних конференціях пропонуються для виступу на міжнародні конференції викладачів. Кафедра іноземних мов ЛНУВМБ є співорганізатором міжнародних викладацьких конференцій, які проводяться у Полтавському державному медичному університеті протягом 2020-2025 рр., наприклад, [10; 11]. Традиційно, студенти виступають на семінарах випускових кафедр про результати своїх досліджень, наприклад, на кафедрі будівельних конструкцій про перспективи використання навчальних матеріалів з платформ масових відкритих онлайн-курсів, ЮТьюб каналів викладачами та студентами факультету будівництва та архітектури ЛНУВМБ [17].

Досвід організації науково-дослідної роботи студентів нашого університету також обговорювався за кордоном на міжнародних конференціях у Фергані [16] і Нью-Йорку [5; 6], відповідно, у 2022 і 2023-2024 рр.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Дослідження студентів під керівництвом викладачів кафедри іноземних мов дають можливість: покращити набуття студентами нашого університету компетентностей, які вони повинні засвоїти на всіх рівнях освіти, поглибити свої знання

іноземним досвідом під час опрацювання науково-технічної літератури в оригіналі англійською та німецькою мовами за їхніми спеціальностями для виконання досліджень, разом з викладачами брати участь у дослідженнях відповідно до наукової теми кафедри іноземних мов ЛНУВМБ.

Теми досліджень, запропоновані студентам професором Б. Шуневичем, дали можливість: виявити сучасні електронні навчальні матеріали, як додатки до основних, запропонованих викладачами, для поглиблення знань з дисциплін у процесі навчання, обмінятися знаннями, отриманими під час проведених досліджень зі студентами інших закладів вищої освіти за допомогою виступів на конференціях; дослідити шляхи впровадження сільськогосподарських, промислових та інших робіт в Україні та за кордоном; поділитися досвідом використання штучного інтелекту у науковій та навчальній діяльності студентів. Матеріали досліджень студентів можуть бути використані викладачами під час оновлення їхніх навчальних матеріалів.

Наступними шляхами наукової роботи студентів може бути проведення досліджень, які допоможуть швидше і краще допомогти відновленню зруйнованого ворогом народного господарства у післявоєнний час і військове використання всіх згаданих вище напрямів досліджень для оборони країни у майбутньому.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Черненко О. Управління груповою науково-дослідницькою роботою студентів педагогічних ЗВО. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/788/952>
2. Альошкіна Л., Новак І. Особливості організації та перспективи розвитку науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти. *Ефективна економіка*. 2021. № 2. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=8674> DOI: 10.32702/2307-2105-2021.2.101
3. Плахотнік, О. В. Особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах*, 2020. №45. С. 57–66. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi45.92>
4. Shunevych B. Research Work for Students: Its Peculiarities at Ukrainian Higher Education Institutions under Martial Law. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*. 17(3). 2024. Pp. 85–93. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijac.v17i3.46261>
5. Shunevych B. Massive Open Online Courses at Ukrainian Agrarian Universities: To Be or not to Be. *Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education. Proceedings of 'The Learning Ideas Conference' 2023*. David Guralnick et al. (Eds): Lect. Notes in Networks, Syst., Springer. Vol. 767. P. 505–511. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-41637-8>.
6. Shunevych, B., Svirskyi, Y. Educational Process Organization in Ukraine Under Martial Law. In: Guralnick, D., Auer, M.E., Poce, A. (eds) *Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education. TLIC 2024. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1166. P. 184–194. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-73427-4_19
7. Шуневич Б., Городецька Н., Баранович Л. Перспективи використання навчальних матеріалів платформ масових відкритих онлайн-курсів аспірантами будівельних спеціальностей. *Сучасні тенденції дослідження та викладання іноземних мов: матеріали III Міжнародної онлайн-конференції* (Полтава, 16-17 травня 2024 р.). Полтава: Астрал, 2024. С. 345–351.

8. Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.Гжицького. URL: <https://lvet.edu.ua/>

9. Міжнародний студентський науковий форум «Студентська молодь і науковий прогрес» (2–4 жовтня 2024 р.). URL: [file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%BD/Downloads/Stud.Forum.2024%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%BD/Downloads/Stud.Forum.2024%20(3).pdf)

10. Шуневич Б., Павлик О. Спілкування іноземною мовою: Розширення можливостей набуття цієї компетентності студентами закладів вищої освіти. «Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов», (2025, Полтава). Матеріали IV міжнародної онлайн-конференції «Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов», 13-14 листопада 2025 р. [Текст]. Полтава: ПДМУ, 2025. С. 266–270. ISBN 978-617-8632-37-3. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/28167>

11. Шуневич Б., Дошак Х. Використання англійськомовних онлайн-курсів для навчання студентів спеціальності «Облік та оподаткування». «Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов», (2025, Полтава). Матеріали IV міжнародної онлайн-конференції «Сучасні тенденції вивчення та навчання іноземних мов», 13-14 листопада 2025 р. [Текст]. Полтава: ПДМУ, 2025. С. 262–266. ISBN 978-617-8632-37-3. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/28167>

12. Положення про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.Гжицького. URL: https://lvet.edu.ua/images/doc/nauka/naukove_tovarustvi_moloduh_vcheniv/p.pdf

13. Положення про студентський науковий гурток у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.Гжицького. URL: <https://lvet.edu.ua/images/step/2023/12/18/psng.pdf>

14. На шляху створення R&D центру в Університеті. URL: <https://lvet.edu.ua/index.php/8-novyny/5742-na-shliakhu-stvorennia-r-d-tsentru-v-universyteti.html>

15. Наукова робота викладачів, аспірантів і магістрів кафедри садівництва та овочівництва імені Івана Гуляка. URL: <https://lnup.edu.ua/uk/kafsadivnyc/newssadivnyc/9849-newsafsad251004>

16. Шуневич Б., Рак Н. Сучасний відбір навчальних матеріалів для студентів закладів вищої освіти. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Інформаційні технології та менеджмент у вищій освіті та науці», 28 листопада 2022 року, м. Фергана, С. (Республіка Узбекистан). DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-277-7-270>

17. Семінар викладачів кафедри будівельних конструкцій факультету будівництва та архітектури ЛНУВМБ URL: <https://lnup.edu.ua/uk/fakultety/fakultetbud/9554-newsfakbud250521>

REFERENCES

1. Chernenko, O. (2024). Upravlinnia hrupovoiu naukovodoslidnytskoiu robotoiu studentiv pedahohichnykh ZVO [Management of group research work of students of pedagogical higher education institutions]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. №3. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/788/952> [in Ukrainian]

2. Aloskina, L., & Novak, I. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii ta perspektyvy rozvytku naukovodoslidnoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity u vitchyznyanykh zakladakh vyshchoi osvity [Features of organization and prospects for the development of research work of higher education students in home higher education institutions]. *Efektivna ekonomika*. №2. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=8674> DOI: 10.32702/2307-2105-2021.2.101 [in Ukrainian]

3. Plakhotnik, O. V. (2020). Osoblyvosti orhanizatsii naukovodoslidnoi roboty studentiv u vitchyznyanykh ta zarubiznykh zakladakh vyshchoi osvity [Features of the organization of students' research work in home and foreign higher education institutions]. *Pedahohichnyi almanakh*. №45. S. 57–66. <https://doi.org/10.37915/pa.vi45.92> [in Ukrainian]

4. Shunevych, B. (2024). Research Work for Students: Its Peculiarities at Ukrainian Higher Education Institutions under

Martial Law. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*. 17(3). Pp. 85–93. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijac.v17i3.46261> [in English]

5. Shunevych, B. (2023). Massive Open Online Courses at Ukrainian Agrarian Universities: To Be or not to Be. *Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education. Proceedings of 'The Learning Ideas Conference'*. Springer. Vol. 767. Pp. 505–511. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-41637-8> [in English]

6. Shunevych, B., & Svirskyi, Y. (2024). Educational Process Organization in Ukraine Under Martial Law. In: Guralnick, D., Auer, M.E., Poce, A. (eds) *Creative Approaches to Technology-Enhanced Learning for the Workplace and Higher Education*. TLIC 2024. Lecture Notes in Networks and Systems. vol 1166. Pp. 184–194. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-73427-4_19 [in English]

7. Shunevych, B., Horodetska, N., & Baranovych, L. (2024). Perspektyvy vykorystannia navchalnykh materialiv platform masovykh vidkrytykh onlain-kursiv aspirantamy budivelnykh spetsialnostei [Prospects for the use of educational materials from MOOC platforms by PhD students of construction specialties]. *Modern trends in research and teaching of foreign languages: materials of the III International Online Conference*. Poltava: Astraia. S. 345–351 [in Ukrainian]

8. Lvivskyi natsionalnyi universytet veterynarnoi medytsyny ta biotekhnolohii imeni S. Gzhytskoho [Lviv Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies]. (2026) URL: <https://lvet.edu.ua/> [in Ukrainian]

9. Mizhnarodnyi studentskyi naukovyi forum «Studentska molod i naukovyi prohres» [International Student Scientific Forum "Student Youth and Scientific Progress"] (2024). URL: [file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%D0%BD/Downloads/Stud.Forum.2024%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/%D0%91%D0%BE%D0%B3%D0%B4%D0%B0%D0%BD/Downloads/Stud.Forum.2024%20(3).pdf) [in Ukrainian]

10. Shunevych, B., & Pavlyk, O. (2025). Spilkuvannia inozemnoiu movoiu: Rozshyrennia mozhlyvostei nabuttia tsiiei kompetentnosti studentamy zakladiv vyshchoi osvity [Communication in a foreign language: Expanding the possibilities of acquiring this competence by students of higher education institutions]. *Materials of the IV International Online Conference "Modern trends in the study and teaching of foreign languages"*. Poltava: PSMU. S. 266–270. ISBN 978-617-8632-37-3. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/28167> [in Ukrainian]

11. Shunevych, B., & Doshchak, Kh. (2025). Vykorystannia anhliiskomovnykh onlain-kursiv dla navchannia studentiv spetsialnosti «Oblik ta opodatkuvannia» [Using English-language online courses for training students of the specialty "Accounting and Taxation"]. *Materials of the IV International Online Conference "Modern trends in the study and teaching of foreign languages"*. Poltava: PSMU. S. 262–266. ISBN 978-617-8632-37-3. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/28167> [in Ukrainian]

12. Polozhennia pro naukove tovarystvo studentiv, aspirantiv, doktorantiv i molodykh vchenykh Lvivskoho natsionalnoho universytetu veterynarnoi medytsyny ta biotekhnolohii imeni S. Gzhytskoho [Regulations on the Scientific Society of Students, Postgraduates, Doctoral Students and Young Scientists at Lviv Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies]. URL: https://lvet.edu.ua/images/doc/nauka/naukove_tovarustvi_moloduh_vcheniv/p.pdf [in Ukrainian]

13. Polozhennia pro studentskyi naukovyi hurtok u Lvivskomu natsionalnomu universyteti veterynarnoi medytsyny ta biotekhnolohii imeni S. Gzhytskoho [Regulations on the student scientific circle at Lviv Stepan Gzhytskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies]. URL: <https://lvet.edu.ua/images/step/2023/12/18/psng.pdf> [in Ukrainian]

14. Na shlyakhu stvorennia R&D tsentru v Universyteti [On the way to creating an R&D center at the University]. URL: <https://lvet.edu.ua/index.php/8-novyny/5742-na-shliakhu-stvorennia-r-d-tsentru-v-universyteti.html> [in Ukrainian]

15. Naukova robota vykladachiv, aspirantiv i mahistriv kafedry sadivnytstva ta ovochivnytstva imeni Ivana Hulka [Scientific work of academic staff, postgraduates and masters at the Ivan Hulko Department of Horticulture and Vegetable Growing]. URL: <https://lnup.edu.ua/uk/kafsadivnyc/newssadivnyc/9849-newsafsd251004> [in Ukrainian]

16. Shunevych, B., & Rak, N. (2022). Suchasnyi vidbir navchalnykh materialiv dlia studentiv zakladiv vyshchoi osvity [Modern selection of educational materials for students of higher education institutions]. International Scientific Conference "Information Technologies and Management in Higher Education and Science". Fergana, Uzbekistan. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-277-7-270> [in Ukrainian]

17. Seminar vykladachiv kafedry budivelnnykh konstruktiv fakultetu budivnytstva ta arkhitektury LNUVMB [Academic staff seminar of the Department of Building Structures of the Faculty of Construction and Architecture of LNUVMB]. URL: <https://lnup.edu.ua/uk/fakultety/fakultetbud/9554-newsfakbud250521> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ШУНЕВИЧ Богдан – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького.

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 Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького.

Наукові інтереси: розвиток критичного мислення та культурно-мовних особливостей, ефективність застосування інноваційних методів викладання іноземної мови, методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти.

ГУНЯ Леся – старший викладач кафедри іноземних мов Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені Степана Гжицького.

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 Lviv Stepan Gzhyskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies.

Scientific interests: military and technical translation; distance, blended, dual learning, methodology of teaching foreign languages at higher education institutions.

HORODETSKA Natalia – PhD, Associate Professor, the head of the Department of Foreign Languages at Lviv Stepan Gzhyskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies.

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.

HUNIA Lesia – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages at Lviv Stepan Gzhyskyi National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies.

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 18.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 37.014.5:005.336.3]:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-528-532

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ШВАРДАК Маріанна –

доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки дошкільної,
початкової освіти та освітнього менеджменту
Мукачівського державного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>
e-mail: m.v.shvardak@gmail.com

МЕХАНІЗМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

У статті проведено комплексне дослідження трансформації механізмів управління якістю освіти в умовах стрімкої цифровізації та глобалізаційних викликів. Обґрунтовано, що в сучасних реаліях управління якістю перетворюється на складну систему соціальної управлінської діяльності, яка має оперативну реакцію на запити споживачів, суспільні очікування та державні стандарти. Цифровізація розглядається як фундаментальний фактор, що змінює філософію менеджменту, вимагаючи гармонізації технологічного прогресу з розвитком людського капіталу та формуванням нової освітньої культури всіх учасників.

Метою роботи є розкриття концептуальних засад та практичних механізмів управління якістю через інтеграцію цифрових інструментів моніторингу, інновацій та систем забезпечення якості.

Теоретичне підґрунтя дослідження базується на системному, процесному та синергетичному підходах. Автор детально описує застосування циклу планування, виконання, перевірки та корекції для безперервного вдосконалення процесів, де заклад освіти розглядається як цілісний організм. Проаналізовано цифрові рішення, зокрема інформаційну систему «EvalEd» та державну екосистему «Мрія», що забезпечують прозорість та перехід до управління на основі реальних даних. Висвітлено роль штучного інтелекту як асистента вчителя у персоналізації навчання та автоматизації рутинних завдань, що суттєво підвищує об'єктивність управлінських рішень.

Внутрішня система забезпечення якості розглядається через призму академічної доброчесності та постійного моніторингу досягнень за допомогою цифрових платформ управління навчанням. Зовнішній вектор представлений інституційним аудитом, який стимулює розвиток культури якості, фокусуючись на партнерстві всіх учасників освітнього процесу. У роботі досліджено впровадження інновацій, таких як гейміфікація, віртуальна та доповнена реальність. Підкреслюється, що стратегічним орієнтиром залишається дитиноцентризм та педагогіка партнерства, де батьки стають стратегічними союзниками закладу.

Водночас виявлено критичні виклики: ризики кібербезпеки, інфраструктурну нерівність та загрозу техноцентризму, коли технології стають самоціллю. У висновках наголошується на необхідності формування цілісної стратегії, що поєднує технічне оновлення з системним розвитком цифрової компетентності педагогів.

Ключові слова: якість освіти, управління якістю освіти, механізми, інноваційні технології, цифровізація.

SHVARDAK Marianna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Preschool,
Primary Education and Educational Management
Mukachevo State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9560-9008>
e-mail: m.v.shvardak@gmail.com

MECHANISMS OF EDUCATION QUALITY MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION AND INNOVATIVE DEVELOPMENT

The article presents a comprehensive study of the transformation of education quality management mechanisms in the conditions of rapid digitalization and globalization challenges. It is substantiated that in modern realities, quality management is turning into a complex system of social management activity, which must promptly respond to consumer requests, public expectations and state standards. Digitalization is considered as a fundamental factor that changes the philosophy of management, requiring the harmonization of technological progress with the development of human capital and the formation of a new educational culture of all participants.

The aim of the work is to reveal the conceptual principles and practical mechanisms of quality management through the integration of digital monitoring tools, innovations and quality assurance systems. The theoretical basis of the study is based on systemic, process and synergistic approaches. The author describes in detail the application of the planning, execution, verification and correction cycle for continuous improvement of processes, where the educational institution is considered as a holistic organism. Digital solutions are analyzed, in particular the information system "EvaluEd" and the state ecosystem "Mriya", which ensure transparency and the transition to management based on real data. The role of artificial intelligence as a teacher's assistant in the personalization of learning and automation of routine tasks is highlighted, which significantly increases the objectivity of management decisions.

The internal quality assurance system is considered through the prism of academic integrity and constant monitoring of achievements using digital learning management platforms. The external vector is represented by an institutional audit, which stimulates the development of a quality culture, focusing on the partnership of all participants in the educational process. The paper examines the implementation of innovations such as gamification, virtual and augmented reality. It is emphasized that the strategic guideline remains child-centeredness and partnership pedagogy, where parents become strategic allies of the institution.

At the same time, critical challenges were identified: cybersecurity risks, infrastructural inequality, and the threat of technocentrism, when technology becomes an end in itself. The conclusions emphasize the need to form a holistic strategy that combines technical renewal with the systematic development of teachers' digital competence.

Key words: quality of education, quality management of education, mechanisms, innovative technologies, digitalization.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімка динаміка цифрових трансформацій та глобалізаційні виклики сьогодення створюють принципово нові умови для функціонування освітньої галузі, що зумовлює гостру потребу у фундаментальному переосмисленні традиційних підходів до управління якістю. У сучасних наукових дискусіях цей процес перестає бути лише сукупністю адміністративних процедур, перетворюючись на складну систему соціальної управлінської діяльності, яка має оперативно реагувати на запити споживачів, суспільні очікування та державні стандарти. Актуальність наукового пошуку в цьому напрямі посилюється тим, що цифровізація виступає не просто технічним доповненням, а фундаментальним фактором, який змінює саму філософію освітнього менеджменту, вимагаючи пошуку нових концептуальних моделей та ціннісних орієнтирів.

Особливої гостроти питання ефективного моніторингу та управління набуває для України в умовах воєнного стану, коли необхідно стратегічно підходити до виявлення та подолання освітніх втрат і розривів, спричинених перервами в освітньому процесі. Водночас, активне впровадження інноваційних рішень виявляє низку суперечностей між технологічним прогресом та необхідністю збереження людноцентричності освітнього середовища, що часто призводить до ризиків домінування інструментів над педагогічною сутністю. Таким чином, постає об'єктивна потреба в обґрунтуванні такої моделі управління, яка б дозволила гармонізувати цифрові

можливості з розвитком людського капіталу та формуванням нової освітньої культури всіх учасників процесу. Це забезпечить створення стійкої та конкурентоспроможної системи освіти, здатної адекватно відповісти на виклики XXI століття та сприяти сталому розвитку суспільства.

Аналіз представлених наукових джерел дозволяє виокремити кілька ключових напрямів дослідження механізмів управління якістю освіти в сучасних умовах. Теоретико-методологічне підґрунтя проблеми розкрито у працях В. Чипорнюк [11], А. Бардася та М. Замкового [2], а також Л. Суворової та співавторів [8], які обґрунтовують перехід від традиційного адміністративного контролю до комплексних моделей управління, що базуються на системному, процесному та синергетичному підходах.

Практичний вимір цифровізації управління, зокрема впровадження системи «EvaluEd», детально аналізується у дослідженні М. Швардак [12]. Важливий акцент на інноваційних освітніх технологіях – гейміфікації, VR/AR та штучному інтелекті як «асистенті» вчителя – роблять М. Матківський та ін. [7]; М. Зоря та ін. [5].

Питання внутрішнього забезпечення якості через призму академічної доброчесності та моніторингу навчальних досягнень висвітлено у методичних рекомендаціях, упорядкованих Є. Ніколаєвим [1]. Водночас С. Тітарчук, П. Малежик [9] та С. Тополянський, Є. Гайович [10] зосереджуються на критичних викликах: нерівномірності цифрової грамотності, ризиках кібербезпеки та загрозі «техноцентризму», коли

технології стають самоціллю, витісняючи педагогічну складову.

Водночас, попри значну кількість праць, присвячених технічному впровадженню цифрових інструментів та опису окремих інноваційних методик, залишається недостатньо вирішеною проблема створення цілісної стратегії, яка б гармонійно поєднувала матеріально-технічне оновлення з системним розвитком цифрової компетентності педагогів та подоланням інфраструктурної нерівності закладів освіти.

Метою статті є розкриття концептуальних засад та практичних механізмів управління якістю освіти в Україні через інтеграцію цифрових інструментів моніторингу, інноваційних технологій та систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості для адаптації освітньої сфери до викликів цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні трансформаційні процеси, зумовлені стрімким розвитком цифрових технологій та глобалізаційними змінами, вимагають фундаментального переосмислення підходів до управління якістю в освіті [11]. Управління якістю освіти в сучасному науковому дискурсі розглядається не просто як набір адміністративних процедур, а як спеціалізований вид соціальної управлінської діяльності, спрямованої на підтримку та підвищення ефективності освітньої сфери [8].

Сутність управління якістю освіти полягає у цілеспрямованому впливі на освітній процес та умови його реалізації задля досягнення найвищого рівня відповідності параметрів функціонування закладів освіти та результатів навчання вимогам споживачів, державним стандартам та суспільним очікуванням [2; 7]. Якість освіти, хоча її і складно однозначно визначити, є результатом взаємодії між учасниками освітнього процесу та освітнім середовищем закладу. В основі всієї діяльності з управління якістю лежать дві споріднені цілі: підзвітність (інформування про належну якість діяльності) та покращення (надання рекомендацій щодо вдосконалення процесу).

Ефективне управління якістю освіти в умовах цифровізації вимагає інтеграції різних концептуальних моделей, зокрема системного, процесного та синергетичного підходів [11]. Системний підхід передбачає розгляд закладу освіти як цілісного організму, де якість результатів є функцією взаємодії всіх елементів: кадрів, матеріально-технічного забезпечення, освітніх програм та нормативної бази [2]. Процесний підхід, заснований на міжнародних стандартах ISO 9001:2015, акцентує на безперервному вдосконаленні через цикл Демінга (планування – виконання – перевірка – корекція). У нових реаліях цифровізація виступає не лише як технічне оновлення, а як фундаментальний фактор, що трансформує цінності, методи та інструменти забезпечення якості освітнього процесу [3].

Одним із ключових механізмів управління якістю в умовах цифровізації є розбудова цифрового освітнього середовища, яке виступає педагогічною підсистемою підтримки освітньої діяльності. Це середовище базується на інтеграції цифрових сервісів, що сприяють персоналізації та адаптації навчання до потреб кожного здобувача. Важливим компонентом цієї системи є використання аналітики на основі даних у режимі реального часу. Зокрема, система «EvalEd» дозволяє здійснювати моніторинг якості

освітньої діяльності, що має вирішальне значення для лідерства в освіті та прийняття оперативних управлінських рішень [12]. Впровадження державної екосистеми «Мрія» демонструє тренд на повну відмову від паперових журналів і звітності, переносячи розклад, оцінки та планування у цифрові формати, доступні зі смартфона. Це не лише підвищує прозорість, а й економить час педагогів для безпосередньої роботи зі здобувачами.

У контексті інноваційного розвитку особливого значення набуває практична інтеграція штучного інтелекту як «асистента» вчителя. Штучний інтелект дозволяє автоматизувати рутинні завдання, як-от перевірка робіт або підготовка планів уроків, що забезпечує швидкий зворотний зв'язок, що є критичним для якісного оцінювання. Поступово освіта рухається до моделей даних, які здатні прогнозувати ризики та проблеми здобувачів освіти – фізичні, психологічні або академічні – що дозволяє адміністрації реагувати на випередження. Таке дано-орієнтоване управління якістю (data-driven management) робить управлінські рішення більш об'єктивними, оскільки вони базуються на реальних цифрах, а не на суб'єктивних припущеннях.

Ще одним дієвим механізмом є розвиток системи внутрішнього забезпечення якості, що ґрунтується на засадах академічної доброчесності. Академічна доброчесність розглядається як довгострокова інвестиція, що формує суспільну довіру до дипломів та свідочить як офіційний свідчень реальних знань [1]. Внутрішня система включає оприлюднені критерії та процедури оцінювання як здобувачів, так і науково-педагогічних працівників. Для забезпечення якості заклади освіти мають використовувати системи управління знаннями та інформаційні системи, що забезпечують безперервний моніторинг навчальних досягнень. Використання цифрових інструментів (Mytest, Classroom, Moodle, Google Sheets) дозволяє швидко отримувати інформацію про успішність, систематизувати дані та візуалізувати їх у вигляді графіків і діаграм [5].

Важливим зовнішнім механізмом управління є інституційний аудит, який прийшов на зміну формальній атестації шкіл. На відміну від контролю, аудит має на меті показати закладу, «як зробити краще», фокусуючись на освітньому середовищі, системі оцінювання, педагогічній діяльності та управлінських процесах. Таке зовнішнє оцінювання стимулює розвиток культури якості, яка базується на прозорості, інноваційності та партнерстві всіх учасників освітнього процесу. В умовах воєнного стану моніторинг якості освіти набуває особливого значення як інструмент виявлення та подолання освітніх втрат і розривів, спричинених перервами у навчанні.

Механізми управління якістю в умовах інноваційного розвитку передбачають широке використання інтерактивних та діяльнісних технологій навчання. Гейміфікація, використання VR та AR технологій у поєднанні зі штучним інтелектом роблять навчання більш глибоким та ефективним, дозволяючи моделювати складні процеси у віртуальних лабораторіях [7]. Проте впровадження цих інновацій потребує системної підтримки професійного розвитку вчителів, оскільки наявність техніки без відповідної цифрової компетентності педагога не гарантує якості [9]. Педагоги мають не просто споживати електронні

ресурси, а стати творцями цифрового контенту, архітекторами індивідуальних навчальних траєкторій [4].

Стратегічним орієнтиром сучасної школи в межах реформи «Нова українська школа» є перехід до дитиноцентризму, де дитина визнається головним суб'єктом, на якого спрямована освітня діяльність закладу. Управління якістю освіти в цих умовах має ґрунтуватися на засадах педагогіки партнерства, що передбачає конструктивну взаємодію між учителями, учнями та батьками на основі діалогу, поваги до особистості та взаємної довіри [1]. Такий підхід сприяє розвитку суб'єктності здобувача, формуючи його здатність до ініціювання власної діяльності, відповідального вибору та самостійного проєктування індивідуальної освітньої траєкторії. Важливим механізмом управління є трансформація ролі батьків – від пасивних спостерігачів до стратегічних партнерів, чия підтримка та зацікавленість безпосередньо впливають на академічну успішність та психоемоційне благополуччя дитини. Це дозволяє створити інклюзивне та підтримувальне освітнє середовище, яке відповідає актуальним потребам кожного здобувача в умовах цифрових змін [7].

Реалізація цих механізмів стикається із суттєвими викликами. До основних перешкод належать недостатня цілісність цифрової інфраструктури, нерівномірний рівень цифрової грамотності, фінансові обмеження (особливо для державних закладів) та ризики кібербезпеки [9]. Кіберзлочинність у сфері освіти може загрожувати персональним даним та порушувати роботу освітніх платформ, що вимагає впровадження техніко-технологічних методів захисту та навчання учасників процесу правилам кібергігієни [10]. Крім того, існує ризик «техноцентризму», коли технології замінюють педагогіку, а інструмент стає самоціллю [5].

Науково обґрунтована модель управління якістю в умовах цифрової трансформації повинна базуватися на використанні уніфікованих платформ для збору даних, що забезпечить інтероперабельність державних реєстрів та прозорість розподілу фінансування [6]. Важливим є формування єдиної стратегії, яка б поєднувала матеріально-технічне оновлення з розвитком людського капіталу [8; 11]. Зрештою, цифрова трансформація освіти вимагає не лише технічних рішень, а й стратегічного бачення та послідовного формування нової освітньої культури, де традиції академічної освіти гармонійно поєднуються з можливостями інновацій [9].

Комплексну структуру взаємодії методологічних підходів, сучасного цифрового інструментарію, процесів забезпечення якості та стратегічних ціннісних орієнтирів наочно відображено у запропонованій моделі управління якістю освіти в Україні (див. Рис. 1).

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Таким чином, сучасна система управління якістю освіти успішно поєднує теоретичні засади з практичними цифровими рішеннями, що дозволяє закладам ефективно адаптуватися до вимог часу. Впровадження інструментів на основі великих даних, таких як «EvaluEd» та екосистема «Мрія», забезпечує прозорість процесів та перехід до об'єктивного управління, заснованого на реальних показниках.

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В УКРАЇНІ



Рис. 1. Модель управління якістю освіти в Україні.

Використання штучного інтелекту, гейміфікації та VR-технологій стає дієвим механізмом для персоналізації навчання та автоматизації рутинних завдань, що підвищує загальну ефективність освітнього процесу. При цьому розвиток внутрішньої культури якості та проходження інституційних аудитів стимулюють заклади до постійного вдосконалення на засадах академічної доброчесності.

Лише збалансований підхід, орієнтований на людину та заснований на достовірних даних, дозволить створити конкурентоспроможну систему освіти, здатну відповідати на виклики XXI століття та сприяти сталому розвитку суспільства.

Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка комплексних стратегій подолання інфраструктурної нерівності та ризиків кібербезпеки, а також пошук шляхів системного підвищення цифрової компетентності педагогів для забезпечення гармонійної інтеграції інноваційних технологій у людиноцентричну освітню модель.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Академічна доброчесність у середній освіті: методичні рекомендації / Ю. Бреус, Ю. Боловацька, О. Заплотинська [та ін.]; упоряд. Є. Ніколаєв. Київ, 2021. 102 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38728/1/Y_Breus_Metod_rekomend_2021_NDLKL.pdf
2. Бардась А. В., Замковий М. Ю. Менеджмент якості в освітніх організаціях: Трансформація середовища та особливості формування локальних систем управління якістю.

Економічний вісник НГУ. 2023. № 84. С. 81–91. DOI: <https://doi.org/10.33271/ebdut/84.081>

3. Бобровський М. В., Горбачов С. І., Заплотинська О. О. Внутрішня система забезпечення якості освіти: Абетка для директора. Державна служба якості освіти України. 2021. URL: <https://sqe.gov.ua/vidannya/abetka-dlya-direktora/>

4. Дія. Освіта. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. Міністерство цифрової трансформації України. 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf

5. Зоря М. В., Акопян Г. М., Горбунов В. С. Використання цифрових інструментів для моніторингу успішності студентів. *Академічні візії*. 2025. № 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15730089>

6. Лебедев М. К. Організаційно-економічний механізм управління закладами вищої освіти в умовах цифровізації : дис. ... д-ра філософії : 051 / КНУТД. Київ, 2025. 226 с. URL: <https://uacademic.info/ua/document/0825U001976>

7. Матківський М. П., Тарас Т. М., Лучкевич Є. Р. Роль гейміфікації у покращенні мотивації та навчальних результатів учнів середньої школи в умовах цифрової трансформації освіти в Україні. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 14. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14717082>

8. Суворова Л. К., Кошелева М. В., Паньковик Н. М., Михайловська О. В. Управління якістю освіти як стратегічний напрям сучасної державної політики України. *Академічні візії*. 2025. Вип. 44. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15877678>

9. Титарчук С. В., Малежик П. М. Перешкоди на шляху до цифровізації в системі вищої школи. *Цифрова трансформація в освіті: виклики та перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. С. 87–90. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/3113a0ab-03ad-4616-8c4b-bb31cdecca0f>

10. Тополянський С. І., Гайович Є. Ф. Кібербезпека в системі сучасної вищої освіти: реалії та перспективи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2025. № 1 (56). С. 45–50. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.45-50>

11. Чипорнюк В. В. Модель реалізації системи управління якістю освіти закладу вищої освіти в умовах цифровізації: концептуальні засади та практичне застосування. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2025. № 2 (121). С. 120–134. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(121\).2025.9](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(121).2025.9)

12. Швардак М. Інформаційні системи ефективного управління закладом освіти. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2025. № 1. С. 220–232. DOI: <https://doi.org/10.35774/gsip2025.01.220>

REFERENCES

1. Breus, Yu., Bolovatska, Yu., Zaplotynska, O., Kostohryz, K., Myronenko, L., Moskalevych, Ye., Nikolaiev, Ye., Sydoruk, A., Terekhova, L., Chapailo, Ya., Shemelynets, I. Akademichna dobrochesnist u serednii osviti: metodichni rekomendatsii [Academic integrity in secondary education: methodological recommendations]. (2021). Kyiv. 102 s. [in Ukrainian]

2. Bardas, A. V., Zamkovyi, M. Yu. (2023). Menedzhment yakosti v osvitnikh orhanizatsiiakh: Transformatsiia seredovyscha ta osoblyvosti formuvannia lokalnykh system upravlinnia yakistiu [Quality management in educational organizations: Transformation of the environment and features of the formation of local quality management systems]. *Ekonomichnyi visnyk NHU*. № 84. S. 81–91. [in Ukrainian]

3. Bobrovskiy, M. V., Horbachov, S. I., Zaplotynska, O. O. (2021). Vnutrishnia systema zabezpechennia yakosti osvity: Abetka dlia dyrektora [Internal quality assurance system: A guide for the principal]. *Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy*. [in Ukrainian]

4. Diia.Osvita. (2021). Kontseptualno-referentna Ramka tsyfrovoy kompetentnosti pedahohichnykh yi naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Conceptual-reference Framework of digital competence of pedagogical and scientific-pedagogical workers]. *Ministerstvo tsyfrovoy transformatsii Ukrainy*. [in Ukrainian]

5. Zoria, M. V., Akopian, H. M., Horbunov, V. S. (2025). Vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv dlia monitorynhu uspishnosti studentiv [Using digital tools for monitoring student success]. *Akademichni vizii*. № 20. [in Ukrainian]

6. Lebediev, M. K. (2025). Orhanizatsiino-ekonomichnyi mekhanizm upravlinnia zakladamy vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii [Organizational and economic mechanism of higher education institutions management in the context of digitalization]. PhD diss. Kyiv. 226 s. [in Ukrainian]

7. Matkivskiy, M. P., Taras, T. M., Luchkevych, Ye. R. (2025). Rol heimifikatsii u pokrashchenni motyvatsii ta navchalnykh rezul'tativ uchniv serednoi shkoly v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity v Ukraini [The role of gamification in improving motivation and learning outcomes of secondary school students in the context of digital transformation of education in Ukraine]. *Pedahohichna Akademiia: naukovyi zapysky*. № 14. [in Ukrainian]

8. Suvorova, L. K., Kosheliyeva, M. V., Pankovych, N. M., Mykhailovska, O. V. (2025). Upravlinnia yakistiu osvity yak stratehichnyi napriam suchasnoi derzhavnoi polityky Ukrainy [Management of the quality of education as a strategic direction of modern state policy of Ukraine]. *Akademichni vizii*. Iss. 44. [in Ukrainian]

9. Titarchuk, S. V., Malezhyk, P. M. (2025). Pereshkody na shliakhu do tsyfrovizatsii v systemi vyshchoi shkoly [Obstacles to digitalization in the higher school system]. *Tsyfrova transformatsiia v osviti: vyklyky ta perspektyvy: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Kyiv: Vyd-vo UDU imeni Mykhaila Drahomanova. S. 87–90. [in Ukrainian]

10. Topolianskyi, S. I., Haiovych, Ye. F. (2025). Kiberbezpeka v systemi suchasnoi vyshchoi osvity: realii ta perspektyvy [Cybersecurity in the system of modern higher education: realities and prospects]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. № 1 (56). S. 45–50. [in Ukrainian]

11. Chyporniuk, V. V. (2025). Model realizatsii systemy upravlinnia yakistiu osvity zakladu vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii: kontseptualni zasady ta praktychne zastosuvannia [Model of realization of the quality management system of higher education institution in the context of digitalization: conceptual foundations and practical application]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*. № 2 (121). S. 120–134. [in Ukrainian]

12. Shvardak, M. (2025). Informatsiini systemy efektyvnoho upravlinnia zakladom osvity [Information systems for effective management of an educational institution]. *Humanitarni studii: istoriia ta pedahohika*. 2025. № 1. S. 220–232. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШВАРДАК Маріанна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки дошкільної, початкової освіти та освітнього менеджменту Мукачівського державного університету.

Наукові інтереси: механізми управління якістю освіти в умовах цифровізації та інноваційного розвитку.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHVARDAK Marianna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Preschool, Primary Education and Educational Management Mukachevo State University.

Scientific interests: mechanisms of education quality management in the conditions of digitalization and innovative development.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК: 74.7:37.013.83-056.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-533-537

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

РАДОМСЬКИЙ Ігор –

кандидат педагогічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Національної академії педагогічних наук України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>
e-mail: radomski@ukr.net

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВАРІАТИВНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ СОЦІАЛЬНО ВРАЗЛИВИХ ГРУП ДОРΟΣЛИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ

У статті досліджується проблема варіативного проєктування освітнього процесу в системі неформальної освіти дорослих (НФОД) для соціально вразливих груп та осіб старшого віку в умовах сучасних трансформаційних процесів в українському суспільстві. Актуальність дослідження зумовлена методологічною обмеженістю традиційної парадигми уніфікованого лінійного проєктування у задоволенні різнопланових потреб гетерогенної аудиторії, що стає особливо критичною в умовах соціальної турбулентності та воєнного стану. Для соціально вразливих груп – внутрішньо переміщених осіб, безробітних, осіб з інвалідністю та осіб старшого віку – участь в освітньому процесі є не лише інструментом набуття знань, а й механізмом соціальної адаптації та відновлення життєстійкості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування андрагогічних засад варіативного проєктування та розкриття специфіки реалізації проєктних рішень в освітньому процесі НФОД для соціально вразливих груп дорослих та осіб старшого віку.

Методологічною основою виступають гуманістична педагогіка, соціально-контекстний підхід, принципи інклюзивної освіти, андрагогічні концепції, теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова та положення критичної геронтопедагогіки Дж. Формози.

У результаті дослідження обґрунтовано, що проєктування для безробітних має поєднувати розвиток професійних компетентностей із відновленням мотивації; для внутрішньо переміщених осіб – інтегрувати адаптаційні та розвиткові цілі з урахуванням травматичного досвіду; для осіб з інвалідністю – передбачати трансформацію освітнього середовища відповідно до індивідуальних потреб. Щодо осіб старшого віку (60+) доведено необхідність переходу від парадигми «продуктивності» до парадигми «сенсотворення» з опорою на життєвий досвід, діалогічні форми навчання та пріоритет соціальної включеності. Визначено три наскрізні проєктувальні акценти для всіх вразливих груп: мінімізація бар'єрів доступу, підтримка мотивації через безпечне освітнє середовище та адаптація змісту й форм навчання до реального соціального контексту учасників. Узагальнено, що варіативне проєктування виконує функцію відновлення соціальної справедливості, забезпечуючи кожному суб'єкту релевантну освітню траєкторію незалежно від ступеня його соціальної вразливості.

Ключові слова: неформальна освіта дорослих, варіативне проєктування, андрагогіка, соціально вразливі групи, внутрішньо переміщені особи, особи з інвалідністю.

RADOMSKI Ihor –

PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leading Research Scientist at the Department of Andragogy of the
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2452-0898>
e-mail: radomski@ukr.net

ANDRAGOGICAL FOUNDATIONS OF VARIABLE DESIGN OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR SOCIALLY VULNERABLE GROUPS OF ADULTS IN NON-FORMAL EDUCATION

The article explores the problem of variable design of the educational process in the system of non-formal adult education (NFAE) for socially vulnerable groups and older adults in the context of contemporary transformational processes in Ukrainian society. The relevance of the study is driven by the methodological limitations of the traditional paradigm of unified linear design in meeting the diverse needs of a heterogeneous audience, which becomes particularly critical under conditions of social turbulence and martial law. For socially vulnerable groups – including internally displaced persons, the unemployed, persons with disabilities, and older adults – participation in the educational process is not only a tool for acquiring knowledge but also a mechanism for social adaptation and restoring resilience.

The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of the andragogical foundations of variable design and to reveal the specifics of implementing design solutions in the NFAE educational process for socially vulnerable groups of adults and older persons.

The methodological basis includes humanistic pedagogy, the socio-contextual approach, principles of inclusive education, and andragogical concepts, J. Mezirow's theory of transformative learning, and M. Formosa's tenets of critical gerontopedagogy.

As a result of the study, it is substantiated that design for the unemployed should combine the development of professional competencies with the restoration of motivation; for internally displaced persons – integrate adaptive and developmental goals while accounting for traumatic experience; for persons with disabilities – provide for the transformation of the educational environment according to individual needs. Regarding older adults (60+), the necessity of transitioning from the "productivity" paradigm to the "meaning-making" paradigm is proven, relying on life experience, dialogic forms of learning, and the priority of social inclusion. Three cross-cutting design accents for all vulnerable groups are identified: minimization of access barriers, support for motivation through a safe educational environment, and adaptation of the content and forms of learning to the real social context of participants. It is summarized that variable design performs the function of restoring social justice, ensuring each subject a relevant educational trajectory regardless of the degree of their social vulnerability.

Key words: non-formal adult education, variable design, andragogy, socially vulnerable groups, internally displaced persons, persons with disabilities.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Трансформаційні процеси, що охопили сучасний освітній простір України, зумовлюють

необхідність перегляду методологічних підходів до проєктування освітнього процесу в системі неформальної освіти дорослих (НФОД). Традиційна пара-

дигма «педагогіки пропозиції», що базується на лінійному проектуванні уніфікованих програм для «абстрактного учня», сьогодні демонструє методологічну обмеженість у задоволенні різнопланових запитів дорослої аудиторії. У контексті соціальної турбулентності та воєнного стану контингент дорослих учнів трансформується у гранично гетерогенну спільноту, що вимагає парадигмального відходу від уніфікованих, «лінійних» моделей навчання на користь варіативних стратегій освітньої взаємодії. Особливої актуальності ця проблема набуває у контексті роботи з соціально вразливими групами дорослих (внутрішньо-переміщені особи (ВПО), безробітні, особи з інвалідністю тощо) та особами старшого віку, чия участь в освітньому процесі часто зумовлена ситуаціями «примусової» трансформації або ризиками соціальної ізоляції. Раніше нами було обґрунтовано систему критеріїв диференціації дорослих учнів (професійний статус, етап життєвого циклу, мотивація та соціальний контекст), які постають методологічним фільтром суб'єкт-контекстного розроблення освітніх програм в системі НФОД [5]. Проте перехід від теоретичної ідентифікації цих критеріїв до безпосереднього обґрунтування андрагогічних засад варіативного проектування для найбільш вразливих сегментів дорослої аудиторії потребує подальшого системного аналізу. У межах цього дослідження окреслені критерії розглядаються не лише як діагностичні інструменти, а як фундаментальні проєктувальні чинники, що детермінують вибір варіативних проєктних рішень. Особливої гостроти ця проблема набуває при проектуванні освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих та осіб старшого віку, де ігнорування специфіки життєвого контексту може призвести до деактуалізації мотивації або дидактичної ретравматизації учасників навчання. Таким чином, обґрунтування андрагогічних засад варіативного проектування освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих у неформальній освіті стає стратегічним завданням для розвитку якісних та релевантних освітніх послуг у неформальному секторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний науковий дискурс щодо диференціації та проектування в андрагогіці спирається на засади гуманізації та персоналізації навчання, обґрунтовані у працях Л. Лук'янової, О. Аніщенко, Н. Нічкало, Т. Сорочан та інших вітчизняних учених. Сучасні дослідники все частіше трактують принцип диференціації поза межами технічного розподілу слухачів, розглядаючи його як концептуальну передумову формування адаптивного освітнього середовища.

Ефективність неформальної освіти безпосередньо зумовлена її здатністю оперативно реагувати на запити конкретних соціально-професійних груп, що корелює з класичними андрагогічними підходами (М. Knowles, К. Illeris, Р. Jarvis). Зокрема, К. Іллеріс наголошує на багатомірності процесу навчання, де емоційно-вольова складова та життєвий контекст можуть виступати як ресурсом, так і бар'єром для засвоєння нового досвіду [6].

При проектуванні програм для осіб у ситуації професійної трансформації (ветеранів, ВПО) методологічне значення мають теорія трансформаційного навчання Дж. Мезірова [9] та концепція рефлексивної практики Д. Шона [13]. Робота з особами старшого віку в межах геронтопедагогіки спирається на дослід-

ження Дж. Формози [7] щодо подолання ризику маргіналізації літніх людей через актуалізацію їхньої суб'єктності. Робота з соціально вразливими групами в неформальній освіті ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки К. Роджерса [12] та інклюзивного підходу, обґрунтованого В. Колупасовою [1], що передбачають трансформацію середовища відповідно до потреб особистості. Проте, попри значний масив наукових напрацювань, питання інтеграції характеристик гетерогенної вразливої аудиторії в цілісну архітектуру неформального навчання на системному рівні проектування залишається фрагментарним. Це зумовлює потребу в синтезі існуючих підходів для розроблення варіативних стратегій проектування освітнього процесу в НФОД.

Метою статті є теоретичне обґрунтування андрагогічних засад варіативного проектування та розкриття специфіки реалізації проєктних рішень в освітньому процесі неформальної освіти для соціально вразливих груп дорослих та осіб старшого віку.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Концептуалізація андрагогічних засад варіативного проектування в системі неформальної освіти дорослих базується на усвідомленні того, що традиційні «лінійні» освітні моделі вичерпали свій ресурс у роботі з гетерогенною аудиторією. Як було доведено нами раніше, ефективність педагогічного проектування безпосередньо залежить від врахування багаторівневої системи критеріїв диференціації, де соціальний контекст та досвід особистості виступають не просто фоном, а первинними детермінантами освітньої архітектури [5]. У цьому зв'язку, варіативне проектування постає як здатність андрагога до «суб'єктно-контекстного» моделювання, де цілі, зміст та технології навчання гнучко трансформуються відповідно до специфічних потреб різних категорій дорослих.

Одним із найбільш складних векторів такого проектування є робота з соціально вразливими групами дорослого населення, що становлять особливу категорію суб'єктів НФОД, для яких педагогічне проектування потребує підвищеної соціальної, етичної та методологічної чутливості. До цієї групи належать безробітні, внутрішньо переміщені особи, особи з інвалідністю, а також інші групи ризику, життєдіяльність яких ускладнена соціально-економічними, психологічними або фізичними чинниками. Їх участь в освітньому процесі відбувається в умовах обмежених ресурсів, підвищеної невизначеності та часто зниженого рівня довіри до інституційних форм навчання. Для цих категорій освіта виступає не лише інструментом набуття нових знань, а й механізмом соціальної адаптації, подолання ізоляції та відновлення життєстійкості.

Методологічним підґрунтям педагогічного проектування для соціально вразливих груп виступає гуманістична педагогіка що фокусується на цінності особистості, її гідності та потенціалі розвитку. Як зазначає Л. Лук'янова [3; 4], для вразливих верств населення неформальна освіта стає «соціальним ліфтом» та простором для самореалізації, що вимагає від проєктанта особливої уваги до етичних аспектів та бар'єрів доступу. Вона доповнюється соціально-контекстним підходом, який дозволяє враховувати реальні умови життя дорослого, його соціальні ролі та обмеження [6; 8].

Принципи інклюзивної освіти забезпечують нормативно-етичну рамку проєктування, орієнтовану на рівний доступ до навчання, недискримінацію та визнання різноманітності дорослих учасників освітнього процесу [1; 11]. Це вимагає від фахівця освіти дорослих здатності до проведення глибокого соціально-педагогічного аналізу аудиторії ще на етапі передпроектного дослідження.

Категоріальна специфіка соціально вразливих груп. Безробітні як категорія дорослих учасників НФОД характеризуються поєднанням професійної невизначеності, зниження мотивації та підвищеною тривожністю щодо майбутнього. Освітні програми для цієї групи мають бути зорієнтовані не лише на формування професійних компетентностей, а й на відновлення впевненості у власних можливостях, розвиток навичок самопрезентації, адаптивності та навчання впродовж життя. Європейські дослідження підкреслюють, що ефективність програм для безробітних зростає за умови поєднання навчання з консультуванням і кар'єрною підтримкою [10; 14].

Внутрішньо переміщені особи перебувають у ситуації вимушеної соціальної та професійної трансформації, що супроводжується втратою звичних соціальних зв'язків, професійного статусу та стабільності. Як зазначає Е. Лібанова, освітні програми для ВПО мають враховувати травматичний досвід, нерівний доступ до ресурсів і потребу в соціальній підтримці [2]. Проєктування освітнього процесу для цієї категорії дорослих повинно поєднувати адаптаційні, розвиткові та інтеграційні цілі.

Особи з інвалідністю становлять окрему групу соціально вразливих дорослих, для яких ключовим проєктувальним чинником є доступність освітнього середовища. У вітчизняній педагогіці проблематика інклюзивної освіти ґрунтовно розроблена в працях В. Колупасової [1], де наголошується, що інклюзія передбачає не адаптацію людини до системи, а трансформацію освітнього середовища відповідно до її потреб. У цьому контексті неформальна освіта має значний потенціал для створення індивідуалізованих освітніх траєкторій дорослих з інвалідністю.

До інших груп ризику можуть належати особи з низьким рівнем освіти, тривалим досвідом соціальної ізоляції, мігранти, представники маргіналізованих спільнот. Для них характерна обмежена освітня мотивація та негативний попередній досвід навчання, що потребує особливо обережного педагогічного проєктування.

Ключовим проєктувальним акцентом у роботі з соціально вразливими групами є *доступність і гнучкість* освітнього процесу. Йдеться не лише про фізичну або цифрову доступність, а й про доступність мови, темпу навчання, форм зворотного зв'язку та оцінювання результатів. Як зазначається в матеріалах ЮНЕСКО, навчання дорослих у вразливих групах має будуватися на принципах "low-threshold education", тобто мінімізації бар'єрів входження в освітній процес [11].

Другим важливим акцентом є *підтримка мотивації*, що вимагає створення безпечного освітнього середовища, орієнтованого на підтримку, а не на контроль. У цьому аспекті гуманістична педагогіка [12] корелює з андрагогічними принципами визнання досвіду дорослого, поваги до його автономії та права на помилку.

Третім акцентом виступає *адаптація змісту й форм навчання*, яка передбачає модульну побудову програм, використання практико-орієнтованих завдань, тренінгових і фасилітаційних форматів, а також інтеграцію навчання з соціальними сервісами (консультування, наставництво, підтримка спільнот). Такий підхід відповідає соціально-контекстній логіці педагогічного проєктування, де освітній процес розглядається як частина ширшої системи підтримки дорослого.

Таким чином, педагогічне проєктування освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих у неформальній освіті має виразно соціально орієнтований характер і передбачає поєднання освітніх, адаптаційних та підтримувальних функцій. Це підтверджує неможливість застосування уніфікованих моделей проєктування та актуалізує потребу в контекстно чутливих, гнучких і гуманістично зорієнтованих освітніх рішеннях.

Логічним продовженням ідеї варіативності є адаптація освітнього процесу до потреб осіб старшого віку (60+), де педагогічне проєктування переходить у площину критичної геронтопедагогіки і ґрунтується на положеннях геронтопедагогіки та специфічних принципах андрагогіки старшого віку. Проєктувальні рішення для цієї категорії дорослих визначаються передусім особливостями мотиваційної сфери: особи старшого віку частіше виявляють потребу в соціальній включеності, самореалізації, підтримці активної життєвої позиції та збереженні соціальної значущості.

Зростання тривалості життя, трансформації у структурі зайнятості населення, а також підвищення ризиків соціальної ізоляції актуалізують залучення осіб старшого віку до освітньої діяльності як важливого чинника підтримки їхньої соціальної активності, суб'єктності та якості життя.

Соціальний контекст навчання осіб старшого віку часто пов'язаний зі зміною професійних ролей, виходом на пенсію, звуженням соціальних контактів, що безпосередньо впливає на освітні потреби та очікування цієї категорії дорослих.

Проєктувальні рішення для цієї групи мають враховувати вікові, когнітивні та соціальні особливості. Методологічним підґрунтям тут виступають праці К. Іллеріса [6], який підкреслює, що в старшому віці навчання часто набуває характеру «гармонізації» життєвого досвіду, а не просто накопичення нових компетенцій. Також важливою є концепція Дж. Формози [7] щодо критичної геронтопедагогіки, яка спрямована на подолання ризику маргіналізації літніх людей у цифровізованому суспільстві.

Серед змістовних акцентів проєктування освітнього процесу в неформальній освіті для осіб старшого віку можемо виокремити наступні:

Цінність життєвого досвіду як проєктувальний ресурс. На відміну від молодших груп дорослих, особи старшого віку володіють значним життєвим і професійним досвідом, який виступає ключовим ресурсом освітнього процесу. У контексті андрагогіки старшого віку навчання розглядається не як засвоєння принципово нового змісту, а як переосмислення, актуалізація та інтеграція наявного досвіду [7]. Саме тому педагогічне проєктування має орієнтуватися на використання досвіду слухачів як змістового й методичного підґрунтя навчання, створюючи умови для обміну досвідом, діалогу та взаємного навчання та бути безпосередньо пов'язаним із повсякденними

потребами (цифрова грамотність, здоров'я, юридичний захист тощо) та водночас давати простір для інтелектуального дозвілля.

Ризик маргіналізації та роль освіти. Особи старшого віку належать до груп із підвищеним ризиком соціальної маргіналізації, що проявляється у зменшенні суспільної участі, обмеженні доступу до ресурсів та зниженні відчуття соціальної значущості. У цьому контексті неформальна освіта виконує компенсаторну та інтегративну функції, а педагогічне проєктування освітнього процесу має бути спрямоване саме на підтримку соціальної включеності та активного старіння.

З урахуванням зазначених особливостей педагогічне проєктування освітнього процесу для осіб старшого віку має враховувати ряд особливостей.

Цілі навчання повинні орієнтуватись передусім на забезпечення соціальної включеності, підтримку когнітивної та соціальної активності, створення умов для самореалізації та збереження відчуття життєвої повноцінності особами старшого віку.

Зміст навчання має бути життєво релевантним і практичним, пов'язаним із повсякденними потребами, соціальною взаємодією, цифровою грамотністю, культурною та громадянською активністю.

Відповідно форми організації навчання для зазначеної цільової групи доцільно проєктувати з пріоритетом діалогічних, групових та дискусійних методів. Особливої ваги набуває проєктування міжпоколінних (intergenerational) програм, де представники різних вікових груп можуть обмінюватись досвідом (наприклад, навчання цифровій грамотності молодими волонтерами в обмін на життєвий наставницький досвід літніх людей). Освітній проєкт має бути гнучким щодо темпу викладання, передбачати часті паузи для рефлексії та уникати стресових форм контролю, що часто є бар'єром для цієї аудиторії.

Результатом педагогічного проєктування в цьому сегменті є підвищення рівня соціальної активності та якості життя літніх людей. Це вимагає від фахівця освіти дорослих не лише високої проєктувальної компетентності, а й розвиненої емпатії та здатності створювати інклюзивний, емоційно комфортний освітній простір.

Таким чином, особливості проєктування для осіб старшого віку полягають у переході від парадигми «продуктивності» до парадигми «сенсотворення». Це підтверджує нашу тезу про те, що неформальна освіта виконує гуманітарну місію адаптації людини до будь-якого етапу життєвого циклу, що вимагає специфічної архітектури освітніх програм, чутливих до геронтологічного контексту.

Узагальнюючи окреслені підходи, можна стверджувати, що варіативність проєктування в НФОД виступає інструментом відновлення соціальної справедливості, дозволяючи кожному суб'єкту знайти релевантну траєкторію розвитку незалежно від ступеня його вразливості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження дозволяє сформулювати систему андрагогічних засад варіативного проєктування освітнього процесу для соціально вразливих груп дорослих у неформальній освіті.

По-перше, встановлено, що традиційна парадигма уніфікованого лінійного проєктування є

методологічно неспроможною у роботі з гетерогенною аудиторією в умовах соціальної турбулентності. Варіативне проєктування постає як стратегічна відповідь на потребу в індивідуалізованих освітніх траєкторіях, де соціальний контекст та особистісний досвід дорослого виступають не фоновими, а первинними детермінантами архітектури освітньої програми.

По-друге, обґрунтовано, що для кожної з виокремлених категорій – безробітних, внутрішньо переміщених осіб, осіб з інвалідністю та інших груп ризику – педагогічне проєктування вимагає специфічного поєднання освітніх, адаптаційних та підтримувальних функцій. Ключовими проєктувальними акцентами для цього сегменту аудиторії визначено: мінімізацію бар'єрів доступу до освітнього процесу, створення безпечного мотивуючого середовища та адаптацію змісту й форм навчання до реального соціального контексту учасників.

По-третє, доведено, що проєктування освітнього процесу для осіб старшого віку (60+) передбачає принципову зміну цільової парадигми – від орієнтації на «продуктивність» до парадигми «сенсотворення». Змістова релевантність, діалогічні форми взаємодії, опора на життєвий досвід слухачів та функція соціальної включеності виступають ключовими проєктувальними пріоритетами в цьому сегменті.

По-четверте, показано, що варіативність у системі неформальної освіти дорослих виконує функцію відновлення соціальної справедливості, забезпечуючи кожному суб'єкту можливість знайти релевантну освітню траєкторію незалежно від його вразливості. Це підтверджує соціально-гуманістичний характер місії НФОД у сучасному суспільстві.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі пов'язані з кількома векторами. Насамперед, актуальним є емпіричне вивчення ефективності конкретних варіативних моделей освітніх програм для соціально вразливих груп в умовах українського контексту воєнного та повоєнного часу. Потребує поглибленого дослідження питання проєктування міжпоколінних освітніх програм як окремого механізму зниження ризику маргіналізації літніх людей. Окремої уваги заслуговує дослідження компетентнісного профілю фахівця-андрагога, здатного до суб'єктно-контекстного проєктування освітнього процесу в умовах роботи з уразливими групами дорослого населення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Лібанова Е. М. Демографічні втрати України у війні. *Світгляд*. 2025. Т. 20. № 2. С. 34–42. URL: <https://www.mao.kiev.ua/biblio/jscans/svitoglyad/svit-2025-20-2/svitoglyad-2-2025-libanova-06.pdf>.
3. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та за кордоном : монографія. 2-ге вид., змін. і допов. Київ : Талком, 2025. 592 с.
4. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/1/monografiya_blok_31.03.21.pdf.
5. Радомський І. П. Критерії диференціації дорослих як основа педагогічного проєктування в неформальній освіті. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2026. Вип. 19. С. 144–149. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.19.144

6. Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... In Their Own Words / ed. K. Illeris. 2nd ed. London; New York: Routledge, 2018. 282 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315147277>.

7. Formosa M. Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*. 2014. Vol. 34. iss. 1. P. 42–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000797>.

8. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice. 3rd ed. London: Routledge, 2004. 392 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561560>.

9. Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 247 p. (The Jossey-Bass higher and adult education series; vol. 21). URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000194194>.

10. OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris: OECD Publishing, 2021. 229 p. DOI: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>.

11. Recommendation on adult learning and education / UNESCO Institute for Lifelong Learning. Paris: UNESCO Publishing, 2016. 65 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>.

12. Rogers C. R. Freedom to Learn for the 80's. Columbus: Merrill, 1983. 312 p.

13. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. London: Routledge, 1992. 384 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473>.

14. Vocational education and training in Europe: Luxembourg 2018: country report / CEDEFOP. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. 20 p. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-luxembourg-2018>.

REFERENCES

1. Kolupaieva, A. A. (2009). Inkluzivna osvita: realii ta perspektyvy [Inclusive education: realities and perspectives]. Kyiv: Samit-Knyha. [in Ukrainian]

2. Libanova, E. M. (2025). Demohrafichni vtraty Ukrainy u viini [Demographic losses of Ukraine in the war]. Svitohliad. 20(2). S. 34–42. URL: <https://www.mao.kiev.ua/biblio/jscans/svitoglyad/svit-2025-20-2/svitoglyad-2-2025-libanova-06.pdf> [in Ukrainian]

3. Luk'ianova, L. B. (2025). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zakordonom [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad] (2nd ed.). Kyiv: Talkom. [in Ukrainian]

4. Luk'ianova, L. B. (2020). Osvita doroslykh: suchasni stratehii i praktyky v Ukraini ta zarubizhzi [Adult education: modern strategies and practices in Ukraine and abroad]. Kyiv: TOV «Iurka Liubchenka». URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736567/1/monografiya_blok_31.03.21.pdf [in Ukrainian]

5. Radomski, I. P. (2026). Kryterii dyferentsiatsii doroslykh yak osnova pedahohichnoho proektuvannia v neformalnoi osviti [Criteria for adult differentiation as a basis for pedagogical design in non-formal education]. Pedahohichni nauky. (19).

S. 144–149. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2026.19.144 [in Ukrainian]

6. CEDEFOP. (2020). Vocational education and training in Europe: Luxembourg 2018: country report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: <https://www.cedefop.europa.eu/en/country-reports/vocational-education-and-training-europe-luxembourg-2018> [in English]

7. Formosa, M. (2014). Four decades of Universities of the Third Age: past, present, future. *Ageing & Society*. 34(1). S. 42–66. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0144686X12000797> [in English]

8. Illeris, K. (Ed.). (2018). Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words (2nd ed.). London; New York: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315147277> [in English]

9. Jarvis, P. (2004). Adult education and lifelong learning: Theory and practice (3rd ed.). London: Routledge Falmer. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203561560> [in English]

10. Mezirow, J. (1991). Transformative dimensions of adult learning. San Francisco: Jossey-Bass. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000194194> [in English]

11. OECD. (2021). OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en> [in English]

12. Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80's. Columbus, OH: Merrill. [in English]

13. Schön, D. A. (1992). The reflective practitioner: How professionals think in action. London: Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315237473> [in English]

14. UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2016). Recommendation on adult learning and education. Paris: UNESCO Publishing. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РАДОМСЬКИЙ Ігор – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України.

Наукові інтереси: андрагогічні дослідження, педагогічне проектування в освіті дорослих.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RADOMSKYI Ihor – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Research Scientist at the Department of Andragogy of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Scientific interests: andragogical research, pedagogical design in adult education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-537-541

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СИТАЙЛО Наталія –

викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування №1 Національного
технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7696-1110>
e-mail: natalia.sytailo@gmail.com

МЕТОД ЗАНУРЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Загальновідомо, що найефективнішим способом вивчення іноземної мови є повне занурення у природне мовне середовище. Перебування в країні, де іноземна мова, що вивчається, є основою для спілкування, дає здобувачам освіти змогу інтуїтивно засвоювати лексику, вимову та комунікативні моделі через повсякденну взаємодію. Таке занурення також знайомить студентів з

культурними нормами, професійним етикетом та реальними комунікативними стратегіями, що є особливо важливим для ефективного використання мови у професійних сферах. Проте подібні можливості доступні не всім. Фінансові обмеження, геополітичні фактори та соціальні обставини, такі як війна в Україні, обмежена мобільність та економічна нестабільність, суттєво ускладнюють поїздки за кордон та доступ до автентичного мовного середовища. До того ж, студенти часто стикаються з психологічними бар'єрами, такими як страх помилок або низька впевненість у собі, що додатково обмежує бажання практикувати мову поза навчальним процесом.

У відповідь на ці виклики викладачі все частіше застосовують методи штучного або аудиторного занурення, що імітують природне мовне середовище. У статті розглядається ефективність викладання англійської мови професійного спрямування за допомогою занурення у середовище, де ця мова не є рідною. Особлива увага приділяється свідомому використанню англійської як єдиної мови викладання навіть у групах із невисоким рівнем володіння мовою, а також інтеграції автентичних мультимедійних матеріалів, таких як відео на YouTube, подкастів, професійних блогів та онлайн-курсів. Такі ресурси не лише забезпечують доступ до автентичної мови, але й підвищують мотивацію студентів, оскільки пов'язують навчальні завдання з практичними, кар'єрними потребами.

Дослідження показує, що методи занурення значно покращують комунікативну компетентність, засвоєння професійної лексики та впевненість студентів. Також в статті аналізуються педагогічні стратегії, які сприяють розумінню іноземної мови без перекладу, зокрема ступенева структура навчання, використання візуальних засобів, контекстуального підходу, завдань на практику та групова робота. Результати свідчать, що навіть за обмежених умов добре структуровані методи занурення можуть відтворювати ефект реального мовного середовища, сприяти активній участі студентів та ефективно готувати їх до професійного спілкування у глобальному контексті.

Ключові слова: занурення в мовне середовище; англійська мова професійного спрямування; комунікативна компетентність; іноземна освіта; мультимедійні технології.

SYTAILO Nataliia –

Lecturer at the Department of English for Engineering

№ 1 National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7696-1110>

e-mail: nataliia.sytailo@gmail.com

IMMERSIVE APPROACH TO LEARNING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN NON-NATIVE ENVIRONMENTS

It is widely believed that the most effective way to learn a foreign language is by being fully immersed in its natural linguistic environment. Living in a country where the target language is spoken allows learners to intuitively pick up vocabulary, pronunciation, and communicative patterns through everyday interaction. As we know, such immersion also exposes learners to cultural norms, professional etiquette, and real-life communication strategies, which are crucial for effective use of the language in professional settings. However, these opportunities are not accessible to all learners. Financial constraints, geopolitical factors, and social circumstances, including the ongoing war in Ukraine, have restricted students' mobility and, together with economic instability have limited their ability to travel abroad and experience authentic language immersion. Additionally, students often face psychological barriers such as fear of making mistakes or lack of confidence, which can further restrict their willingness to practice language outside formal learning contexts.

In response to these challenges, ESP teachers increasingly turn to artificial or classroom-based immersion methods that simulate natural language environments. This article explores the effectiveness of teaching English for specific purposes through immersion techniques within non-native settings. Particular attention is paid to the deliberate use of English as the sole medium of instruction, even among learners with relatively low proficiency levels, as well as the integration of authentic multimedia content such as YouTube videos, podcasts, professional blogs, and online courses into the learning process. These tools not only provide exposure to real-world language use but also help motivate learners by connecting classroom activities to practical, career-oriented contexts.

The study asserts that immersive approaches can significantly enhance learners' communicative competence, professional vocabulary acquisition, and confidence. It also examines pedagogical strategies that support comprehension without reliance on translation, including scaffolding, visual aids, contextual learning, task-based instruction, and collaborative activities. The findings suggest that even in constrained environments, well-structured immersion techniques can approximate the benefits of natural language exposure, foster student engagement, and prepare learners for professional communication in global contexts.

Key words: immersion learning; English for specific purposes; professional communication; language acquisition; non-native environment; multimedia learning; communicative competence.

Problem statement and justification of the problem relevance. It is important to note that the process of learning a foreign language has long been associated with immersion in a natural linguistic environment. As commonly stated, the best way to acquire a foreign language is to live among its speakers, where learners can naturally pick up the language through continuous exposure and interaction. Such immersion facilitates not only linguistic competence but also sociocultural understanding and pragmatic communication skills.

However, in modern realities, this ideal scenario is not always feasible. Many students lack the financial means to travel or live abroad. In the context of Ukraine, the situation is further complicated by the ongoing war, restricted borders for certain population groups, and general economic hardship. These factors significantly

limit access to authentic English-speaking environments, creating a gap between theoretical language learning and practical communicative application.

Therefore, the key problem addressed in this article is how to effectively teach English for specific purposes in conditions where natural immersion is unavailable. Specifically, the study focuses on the development and implementation of artificial immersion strategies within the classroom, aiming to replicate the benefits of real-world language exposure.

Analysis of recent research and publications.

Analysis of recent research and publications shows that immersive learning environments play a critical role in second language acquisition. Recent studies emphasize that exposure to meaningful language input in context is far more effective than isolated grammar instruction. According to Krashen (2003), language learning occurs

most successfully when learners engage in authentic communication, using the language for its intended purpose, rather than relying on complex methods or formal grammar drills. [2, p. 10]

It is necessary to highlight that immersion is not just a method, but a crucial factor in how effectively a second language is learned. Being in an environment where the language is used naturally allows learners to encounter it in meaningful situations, which helps them understand not just words and grammar, but how language works in real communication. Krashen's perspective reinforces this by showing that learning is most successful when students use the language to convey ideas and interact, rather than only focusing on memorizing rules or performing exercises. These ideas suggest that language acquisition depends on practical experience and meaningful engagement, rather than passive study. Understanding this emphasizes the importance of designing learning experiences that give learners opportunities to communicate authentically, even when real immersion is not possible. However, while these theoretical perspectives are well-documented, empirical studies on artificial or classroom-based immersion in constrained contexts remain limited.

Supporting this theoretical perspective, Porter and Castillo (2023) conducted a comparative study involving 60 non-native English speakers and found that learners in immersion-based settings, who engaged in authentic communicative contexts, achieved significantly higher TOEFL scores than those in traditional classrooms. Their results demonstrate that immersion, whether natural or simulated, can have a measurable impact on language proficiency. [3, p. 164]

This evidence underscores the potential of artificial or classroom-based immersion strategies to replicate some of the benefits of real-world exposure, enabling students to practice language in meaningful ways. This suggests that even simulated immersion within the classroom can replicate some of the benefits of natural environments, highlighting the relevance of controlled immersion strategies for ESP teaching. It also raises important considerations about how ESP teachers can create rich, interactive experiences that go beyond conventional instruction, emphasizing real communication and contextualized learning. It is necessary to highlight that these insights emphasize that effective language acquisition depends on both the quality of input and the opportunities learners have to use the language actively, reinforcing the value of immersive practices in modern language teaching contexts.

The purpose of this article is to investigate the effectiveness of artificial or classroom-based immersion strategies for teaching English for specific purposes in contexts where access to natural language environments is limited. In particular, the study aims to explore how exclusive use of English in the classroom, combined with authentic multimedia resources and interactive teaching methods, can simulate immersion and foster learners' communicative competence, professional vocabulary, and even confidence. This study specifically seeks to address gaps in understanding how learners' motivation, engagement, and cultural competence can be effectively supported when real-world interaction is unavailable. By examining pedagogical strategies that support comprehension, engagement, and autonomous learning, the article seeks to identify practical approaches for bridging the gap between theoretical knowledge and real-world language use.

Additionally, the study highlights the potential of these methods to address constraints faced by learners in challenging social, economic, or geopolitical conditions, offering guidance for ESP teachers who must design effective, context-sensitive instruction in non-native settings.

Despite extensive research demonstrating the benefits of immersive learning and meaningful input for second language acquisition, several challenges remain unresolved. Most studies focus on natural immersion environments or well-resourced classroom simulations, leaving a gap in understanding how effective artificial or simulated immersion can be recreated in contexts where access to native speakers or rich language exposure is limited. In particular, the impact of artificial immersion on learners' motivation, engagement, and cultural competence has not been sufficiently explored. Additionally, there is little evidence regarding which specific strategies best foster communicative competence when real-world interaction is unavailable. Finally, in regions affected by economic, social, or political constraints, the practical application and adaptation of immersion techniques have not been sufficiently examined. Thus, addressing these gaps is essential for developing effective, context-sensitive approaches to language teaching that can provide the benefits of immersion even when authentic exposure is impossible.

Presentation of the main research material. It goes without saying that one of the most effective ways to address the lack of natural immersion in non-native environments is to simulate it within the classroom. This can be achieved through the consistent use of the target language during lessons, where the teacher conducts instruction entirely in English, regardless of students' initial proficiency levels. It is necessary to emphasize that while challenging for beginners, this approach creates a continuous linguistic environment that encourages active engagement, adaptive thinking, and gradual internalization of the language. Students are exposed not only to vocabulary and grammar but also to the rhythm, intonation, and pragmatic patterns of authentic communication. By encountering professional phrases and expressions in context learners infer meaning naturally, developing strategies for understanding new terms and professional jargon. To emphasize the importance of active student engagement in the learning process, we would like to quote Benjamin Franklin who wrote: "Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn." [1] This highlights why interactive methods such as role-plays, situational simulations, and collaborative tasks are essential for effective language acquisition, as they move learners from passive reception to active participation.

As our experience shows, to support comprehension in this artificial immersion setting, ESP teachers must employ a variety of scaffolding techniques. Visual aids, gestures, and simplified language help convey abstract or complex concepts, while repetition, structured paraphrasing, and contextual cues enable learners to internalize core linguistic structures. Role-plays and situational simulations provide opportunities for authentic practice, allowing learners to negotiate meaning, collaborate, and apply language in realistic professional scenarios. For instance, students may simulate a business meeting or client negotiation, practicing both technical language and soft skills such as teamwork and problem-solving.

It is worth noting that integration of authentic multimedia resources further enhances immersion, providing exposure to diverse accents, speech patterns, and real-world professional contexts. YouTube videos, podcasts, blogs, and online forums allow learners to engage with contemporary discourse, technical vocabulary, and workplace communication practices, even when access to native speakers is limited. For example, YouTube channels that feature interviews with industry experts, demonstrations of technical procedures, or virtual workplace tours allow learners to see and hear English in action. Similarly, blogs, podcasts, and online forums provide insights into real-world communication, contemporary trends, and professional discourse. The resources mentioned above not only help develop listening skills but also increase students' cultural awareness and understanding of professional norms. Additionally, with the help of these resources, learner motivation can be increased, which in turn will facilitate self-directed learning, enabling repeated practice of challenging material, helping bridge the gap between theoretical classroom knowledge and practical application.

It is necessary to mention that multimedia materials also significantly boost learner motivation. [4, p. 14] Students often find videos, interactive exercises, and real-life scenarios more engaging than traditional textbooks, as they reflect contemporary topics and workplace contexts. This engagement encourages longer and more frequent interaction with the language, which is crucial for acquisition. Furthermore, technology allows students to revise content, pause or replay difficult sections, and practice pronunciation by mimicking native speakers, creating personalized learning opportunities.

Another important aspect is that immersion-based strategies in the classroom foster both learner autonomy and critical thinking. By engaging in tasks conducted entirely in English, students gradually develop strategies to infer meaning, negotiate understanding, and participate independently in professional contexts. Consequently, the task of ESP teachers is to provide guidance and formative feedback to maintain an appropriate balance between challenge and support, ensuring that learners remain motivated and capable of handling increasingly complex tasks. The gradual introduction of advanced vocabulary and idiomatic expressions allows learners to expand their competence without feeling overwhelmed, thereby approximating the benefits of full immersion in a real-world environment.

It is obvious that group activities and discussions further reinforce immersion and collaborative learning. Role-playing professional scenarios, such as business meetings, client negotiations, presentations, or technical briefings, allows students to apply language skills in context. For example, in a business English class, one group may prepare a mock project proposal while another group evaluates it using professional terminology. Such tasks develop not only linguistic competence but also soft skills like teamwork, problem-solving, and professional communication. Peer feedback and guided reflection during these activities help learners identify errors and improve fluency.

Despite its numerous advantages, the immersion approach requires careful and thoughtful implementation. ESP teachers must balance challenge and support to ensure that students are neither overwhelmed by excessive complexity nor disengaged due to lack of comprehensible input. Gradual introduction of advanced

vocabulary, sentence structures, and idiomatic expressions allows students to progressively expand their competence. Moreover, teachers often need to adapt lesson plans dynamically, using formative assessment to gauge comprehension and adjust activities accordingly. When carried out successfully, immersion-based teaching develops independent learners who can operate confidently in professional English settings, replicating many of the advantages of complete immersion in a native-speaking environment.

Conclusions and further research perspectives.

While natural immersion remains the ideal for language acquisition, it is often inaccessible due to financial, social, or political constraints. In these contexts, artificial or classroom-based immersion offers a practical and effective alternative. Carefully designed programs that combine exclusive use of English, interactive teaching methods, and authentic multimedia materials create rich linguistic environments that support communicative competence, professional vocabulary acquisition, and cultural understanding even in non-native contexts. These approaches also enhance learner motivation, engagement, and autonomy, addressing some of the previously unresolved challenges in language education.

Future research should explore how artificial immersion can be optimized for learners at different proficiency levels, investigate long-term outcomes of technology-mediated exposure, and examine the role of socio-emotional factors such as motivation, anxiety, and resilience in learning outcomes. Overall, current evidence strongly suggests that, even in challenging circumstances, well-structured immersion programs can substantially enhance foreign language education, bridging the gap between classroom learning and real-world professional communication.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. BrainyQuote. Benjamin Franklin Quotes. [Electronic resource]. URL: https://www.brainyquote.com/quotes/benjamin_franklin_383997.
2. Krashen S. Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures. *Heinemann*, 2003. P. 1–14.
3. Porter S., Castillo M. The Effectiveness of Immersive Language Learning: An Investigation into English Language Acquisition in Immersion Environments versus Traditional Classroom Settings. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*. 2023. №1(3). P. 155–165. DOI: <https://doi.org/10.62583/rselt.v1i3.17>
4. Putri K., Rahmawanti M., Djamdjuri D. Leveraging Students' Motivation in Learning English with Multimodal Approach. *The 5th Bogor English Student And Teacher (BEST) Conference*. 2025. Vol. 6. P. 12–17.

REFERENCES

1. BrainyQuote. (n.d.). Benjamin Franklin Quotes. URL: https://www.brainyquote.com/quotes/benjamin_franklin_383997 [in English]
2. Krashen, S. (2003). Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei lectures. Heinemann. S.1–14. [in English]
3. Porter, S., Castillo, M. (2023). The Effectiveness of Immersive Language Learning: An Investigation into English Language Acquisition in Immersion Environments versus Traditional Classroom Settings. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, 1(3). S. 155–165. DOI: <https://doi.org/10.62583/rselt.v1i3.17> [in English]
4. Putri, K., Rahmawanti, M., Djamdjuri, D. (2025) Leveraging Students' Motivation in Learning English with Multimodal Approach. In *Proceedings of the 5th Bogor English Student And Teacher (BEST) Conference*. Vol. 6. Pp. 12–17. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СИТАЙЛО Наталія – викладач кафедри англійської мови технічного спрямування №1 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов, інформаційно-комунікаційні технології в освіті, неологія, перекладознавство.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SYTAILO Natalia – Lecturer at the Department of English for Engineering № 1 National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute».

Scientific interests: methods of teaching foreign languages, information and communication technologies in education, neology, translation studies.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.016:745:37.011.33

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-541-545

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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: oksana.marushchak@vspu.edu.ua

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTI У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ
ДЕКОРАТИВНОГО МИСТЕЦТВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У КОНТЕКСТІ ПОЛІХУДОЖНОСТІ**

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю трансформації традиційних підходів до професійного навчання у відповідь на динамічні виклики сучасного соціокультурного простору, що потребує від майбутнього митця не лише високої технічної майстерності, а й здатності до глибокої художньої інтеграції, асоціативного мислення, системного синтезу знань. Здійснено аналіз наукових підходів до розроблення критеріїв і показників сформованості професійної компетентності. Визначено цілісний діагностичний інструментарій для вимірювання сформованості у майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва професійної компетентності у контексті поліхудожності. Основними критеріями обрано ціннісно-мотиваційний (відображає стійку професійну спрямованість і ціннісне ставлення до культурної спадщини), інноваційно-когнітивний (характеризує обсяг фахових та інтегративних знань), операційно-діяльнісний (визначає рівень технічної досконалості виконання робіт і здатність до синтезу різних видів мистецтва), рефлексивно-особистісний (свідчить про здатність здобувача освіти до критичного самоаналізу та адаптивності). Для кожного з виокремлених критеріїв визначено систему показників, здійснено добір валідних методів діагностики. Диференційовано чотири рівні сформованості у майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва професійної компетентності у контексті поліхудожності: низький (інтуїтивно-пасивний), середній (репродуктивно-алгоритмічний), достатній (продуктивно-евристичний), високий (креативно-інноваційний). Наукова новизна та практичне значення результатів полягають у тому, що запропонований діагностичний інструментарій дає змогу здійснювати моніторинг професійного зростання бакалавра декоративного мистецтва, забезпечуючи умови для їхнього переходу до високого ступеня творчого самовираження. Він створює підґрунтя для проєктування педагогічних моделей та визначення організаційно-педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх митців в умовах поліхудожності.

Ключові слова: вища мистецька освіта, бакалавр декоративного мистецтва, поліхудожність, професійна компетентність, діагностичний апарат.

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: oksana.marushchak@vspu.edu.ua

**CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE
BACHELOR OF DECORATIVE ARTS IN THE CONTEXT OF POLYARTINESS**

The relevance of the problem under study is due to the need to transform traditional approaches to professional training in response to the dynamic challenges of the modern socio-cultural space, which requires the future artist not only high technical skill, but also the ability to deep artistic integration, associative thinking, and systemic synthesis of knowledge. An analysis of scientific approaches to the development of criteria and indicators of the formation of professional competence was carried out. A holistic diagnostic toolkit was determined to measure the formation of professional competence in future bachelors of decorative arts in the context of polyartism. The main criteria chosen were value-motivational (reflects a stable professional orientation and a value-based attitude to cultural heritage), innovative-cognitive (characterizes the volume of professional and integrative knowledge), operational-activity (determines the level of technical perfection of work performance and the ability to synthesize different types of art), and reflective-personal (indicates the ability of the student to critical self-analysis and adaptability). For each of the identified criteria, a system of indicators was defined, and valid diagnostic methods were selected. Four levels of formation of professional competence in future bachelors of decorative arts in the context of polyartism were differentiated: low (intuitive-passive), medium (reproductive-algorithmic), sufficient (productive-heuristic), high (creative-innovative). The

scientific novelty and practical significance of the results lie in the fact that the proposed diagnostic toolkit makes it possible to monitor the professional growth of bachelors of decorative arts, providing conditions for their transition to a high degree of creative self-expression. It creates a basis for designing pedagogical models and determining organizational and pedagogical conditions that will contribute to the effective formation of professional competence of future artists in the context of polyartism.

Key words: higher art education, bachelor of decorative arts, polyartism, professional competence, diagnostic apparatus.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі трансформації вищої мистецької освіти стратегічним завданням стає забезпечення високої якості підготовки фахівців, що потребує об'єктивного визначення їхніх освітніх здобутків. Оцінювання результатів навчання майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва передусім передбачає ґрунтовний аналіз рівня опанування ними складних компонентів професійної діяльності, де особливе місце посідає здатність до інтеграції різних видів художньої творчості. У цьому контексті вдосконалення контролю як дієвого інструменту управління освітнім процесом постає необхідною умовою для моніторингу динаміки розвитку особистості здобувача вищої освіти та корекції педагогічних стратегій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічне підґрунтя для вирішення означеної проблеми закладено у працях таких науковців, як А. Галімов, Н. Молодиченко, Н. Ничкало, Ю. Сухарніков, Л. Усеїнова, Л. Шевчук та ін. Їхні дослідження присвячені розробленню критеріального апарату та визначенню показників і рівнів сформованості професійної компетентності фахівців у різних галузях знань. Попри значний масив наукових напрацювань, питання професійної підготовки майбутніх художників декоративного мистецтва потребує глибшої деталізації.

Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про те, що увага науковців зосереджена на різноманітних аспектах і засобах формування професійної компетентності майбутніх фахівців різного профілю. Водночас специфіка фахової підготовки бакалаврів декоративного мистецтва в умовах поліхудожнього середовища залишається недостатньо висвітленою. Зокрема, у науковому дискурсі й досі не повною мірою розкрито критерії, показники та рівні оцінювання професійної компетентності у контексті поліхудожності – як здатності майбутнього митця синтезувати знання з різних видів мистецтв, техніки художньої обробки матеріалів та етно-культурні традиції у цілісну творчу діяльність. Відсутність чітко визначеного діагностичного інструментарію заважає об'єктивному вимірюванню готовності випускників до реалізації складних творчих проєктів у сучасному соціокультурному просторі.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті сутності критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва, що розглядаються у контексті поліхудожності як інтегративної основи їхньої фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Об'єктивізація підготовки майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва та впровадження методики формування їхніх професійних якостей потребують надійного методологічного підґрунтя. Відтак, опису експериментальної методики формування професійної компетентності в умовах поліхудожності має передувати проєктування цілісного діагностичного апарату дослідження. Це передбачає обґрунтування системи критеріїв і показників, що дають змогу

диференціювати рівні сформованості компетентності здобувачів. У контексті поліхудожності діагностика охоплює не лише оцінювання вузькопрофільних технік, а й здатність до інтеграції різних видів художньої творчості. Створення такого інструментарію є логічно необхідним кроком для забезпечення валідності та системності всього педагогічного дослідження.

Обґрунтування діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва в умовах поліхудожності потребує насамперед теоретичного уточнення сутності категорії «критерій». Аналіз наукового дискурсу свідчить про наявність кількох підходів до інтерпретації цього поняття. Зокрема, у працях Н. Молодиченко [8], Л. Шевчук [12] та інших дослідників воно розглядається як багатогранна категорія, що може ототожнюватися з рівнем, показником, ознакою або параметром досліджуваного явища. Згідно з дефініцією, наведеною у словнику-довіднику з професійної педагогіки, термін «критерій» (від грец. *criterion* – засіб для судження) виступає мірилом, на підставі якого здійснюється оцінювання, класифікація або якісне визначення певного процесу чи явища [11, с. 262]. У контексті досліджуваної проблеми слушною є позиція А. Галімова, який під критерієм розуміє певну якість, що слугує фундаментом для порівняльного аналізу та дає змогу встановити ступінь сформованості й рівні прояву відповідних показників [3, с. 93].

З огляду на специфіку поліхудожнього підходу в підготовці бакалаврів декоративного мистецтва, розроблення критеріїв має базуватися на дотриманні низки методологічних вимог. Насамперед, це стосується об'єктивності відображення даних, що характеризують предмет дослідження, та забезпечення сталого характеру ознак, які аналізуються. Окрім того, критерії повинні бути узгоджені з реаліями освітнього процесу, а їх застосування має відзначатися практичною зручністю та простотою у процесі моніторингу рівнів сформованості професійної компетентності здобувачів вищої освіти [7, с. 33].

Водночас, ефективність моніторингу процесу формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва в умовах поліхудожнього освітнього простору безпосередньо залежить від розроблення системи показників, що розкривають зміст кожного з визначених критеріїв. У сучасній педагогічній науці, зокрема у працях В. Галузяка, М. Сметанського, В. Шахова [4], С. Гончаренка [5] та ін. дослідників, утвердилася позиція, згідно з якою саме через показники проявляється якісна сформованість, конкретизація та змістовна визначеність обраних критеріїв. Теоретичне підґрунтя розуміння категорії «показник» ґрунтується на його лексикографічному тлумаченні як ознаки, доказу чи свідчення певного явища, а також як сукупності даних, що відображають результативність певної діяльності чи процесу [9, с. 745]. Подібний підхід простежується й у великому тлумачному словнику сучасної української мови, де показник розглядається

як інструмент фіксації досягнень у конкретній галузі [2, с. 838]. Відтак, у контексті фахової підготовки художників декоративного мистецтва, показники виступають дескрипторами, що дають змогу об'єктивно оцінити рівень володіння поліхудожніми практиками та ступінь професійної майстерності бакалаврів на кожному етапі їхнього професійного становлення.

Узагальнення результатів досліджень та визначена структура професійної компетентності бакалаврів декоративного мистецтва дозволили виокремити систему критеріїв і показників, що діагностуються за допомогою відповідного інструментарію. Першим фундаментальним складником виступає ціннісно-мотиваційний критерій, який визначає внутрішню спрямованість особистості на фахову реалізацію та усвідомлення суспільної значущості обраної професії. Показниками за цим критерієм визначено стійкий інтерес до майбутньої діяльності, виражене прагнення до професійної самоактуалізації та глибинне ціннісне ставлення до національної та світової культурної спадщини. Обґрунтування цього критерію полягає в тому, що без сформованого ціннісного базису неможливе сприйняття поліхудожності як світоглядної позиції митця. Для діагностики ціннісно-мотиваційної сфери доцільно використовувати методи анкетування та індивідуальних співбесід, а також метод аналізу есе, наприклад, на тему «Творче кредо», що дає змогу виявити приховані вектори професійної ідентифікації здобувача вищої освіти.

Інтелектуальну основу фахівця репрезентує інноваційно-когнітивний критерій, що характеризує обсяг та якість теоретичної підготовки. Його основними дескрипторами є глибина не лише вузькопрофільних фахових знань, а й інтегративних знань про взаємозв'язок різних видів мистецтв, а також обізнаність у сучасних технологіях і глобальних художніх трендах. У контексті поліхудожності цей критерій обґрунтовує здатність бакалавра оперувати концептами з різних мистецьких площин. Діагностика здійснюється засобами стандартизованого тестування, колоквиумів і захисту рефератів, що дає змогу об'єктивно виміряти когнітивний ресурс майбутнього фахівця.

Безпосереднє втілення творчих задумів оцінюється за допомогою операційно-діяльнісного критерію. Він відображає рівень практичної підготовки та майстерності, а його показники передбачають технічну досконалість виконання робіт, здатність до синтезу різних видів мистецтва в межах єдиного проєкту та вільне володіння цифровими інструментами сучасного дизайну. Розглядуваний критерій є основним для підтвердження спроможності здобувача вищої освіти працювати з різними матеріалами та формами, що відображає сутність декоративного мистецтва. Провідними методами діагностики є перегляди творчих робіт та експертна оцінка проєктної документації, де аналізується якість виконання та оригінальність авторських рішень.

Завершальним елементом діагностичної моделі є рефлексивно-особистісний критерій, який обґрунтовує здатність майбутнього митця до критичного самоаналізу та професійного самовдосконалення. Показниками сформованості за цим напрямом є адекватність самооцінки власних досягнень, адаптивність до мінливих умов творчого ринку та спроможність до об'єктивної дедукції результатів своєї праці. Методичне забезпечення цього критерію включає підготовку самозвітів, упровадження методу

творчого портфоліо та публічні презентації робіт, під час яких здобувач вищої освіти демонструє навички професійної дискусії.

Визначені критерії та показники дають змогу диференціювати рівні сформованості професійної компетентності здобувачів в умовах поліхудожності. Це забезпечує цілісність дослідження та створює підґрунтя для моделювання освітнього процесу, спрямованого на підготовку універсального фахівця у галузі декоративного мистецтва.

Проблема встановлення об'єктивних рівнів розвитку професійно значущих якостей і властивостей особистості фахівця традиційно перебуває в центрі наукової уваги. Зокрема, теоретичному обґрунтуванню та розробленню критеріально-рівневої характеристики результатів навчання присвячено праці М. Бирки [1], С. Демченко [6], О. Марущак, Т. Зузяк [13-14], Я. Сікори [10] та інших дослідників.

Рівні сформованості професійної компетентності ми розглядаємо як послідовні етапи якісних змін особистості бакалавра – від опанування базових технік до цілісного синтезу мистецьких практик. Спираючись на науковий досвід, такий підхід дозволяє констатувати поточний стан і відстежувати динаміку професійного зростання здобувачів вищої освіти у поліхудожньому середовищі. Ми виокремлюємо чотири ієрархічні рівні, що відображають динаміку професійного зростання майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва в умовах поліхудожності.

Початковою точкою розвитку є низький (інтуїтивно-пасивний) рівень, який обґрунтовується слабким усвідомленням професійної мети та відсутністю вираженого інтересу до мистецьких інновацій. Здобувачі вищої освіти, які перебувають на цьому рівні, володіють лише елементарними технічними навичками, а їхня здатність до асоціативного мислення та поліхудожнього синтезу практично не виявлена. Виконання навчальних завдань має формальний характер і обмежується мінімально необхідними вимогами без проявів творчої ініціативи чи спроб інтегрувати знання з суміжних галузей мистецтва.

Наступним етапом є середній (репродуктивно-алгоритмічний) рівень, що характеризується переважною орієнтацією на копіювання відомих зразків і виконання завдань за заздалегідь визначеним шаблоном. Знання про інтеграцію різних видів мистецтв у таких здобувачів вищої освіти мають фрагментарний і несистемний характер, що зумовлює потребу в постійній консультативній підтримці з боку викладача під час розв'язання будь-яких творчих завдань. Недостатній розвиток рефлексії та ініціативності на цьому рівні заважає здобувачам самостійно трансформувати здобутий досвід у нові художні форми.

Якісно вищим ступенем підготовки є достатній (продуктивно-свистичний) рівень, який обґрунтовується здатністю здобувача вищої освіти вільно оперувати базовим комплексом фахових знань і вмінь. Такі майбутні фахівці успішно застосовують поліхудожні методи роботи за зразком або з певною авторською адаптацією, демонструючи логічність та естетичну завершеність творчих рішень. Окрім стійкої професійної мотивації, здобувачі на цьому рівні виявляють розвинені комунікативні навички та готовність до ефективної командної взаємодії, що є важливим показником соціально-професійної зрілості митця.

Найвищим ступенем професійного становлення є високий (креативно-інноваційний) рівень, що репрезентує повну сформованість у майбутніх бакалаврів декоративного мистецтва професійної компетентності в контексті поліхудожності. Здобувачі вищої освіти цього рівня демонструють системні знання про природу мистецтва та віртуозне володіння складними техніками художньої обробки матеріалів. Характерною особливістю таких фахівців є їхня здатність самостійно генерувати концепції складних творчих проєктів на перетині різних видів мистецтв, знаходячи унікальні та інноваційні шляхи їх реалізації. Висока автономність, професійна відповідальність і постійна готовність до творчого експерименту дозволяють їм виступати повноцінними суб'єктами сучасного мистецького процесу.

Системний моніторинг навчальних досягнень за цією рівневою шкалою дає змогу педагогу не лише констатувати поточний стан підготовки, а й оперативно коригувати індивідуальну освітню траєкторію кожного здобувача вищої освіти. Такий підхід забезпечує необхідні організаційно-педагогічні умови для стимулювання переходу здобувачів з нижчих рівнів на вищі, що є кінцевою метою модернізації підготовки бакалаврів декоративного мистецтва.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Теоретичне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності бакалаврів декоративного мистецтва у контексті поліхудожності створює необхідне підґрунтя для об'єктивного оцінювання їхньої фахової підготовки. Визначений діагностичний апарат дає змогу зафіксувати стан готовності здобувачів до професійної діяльності, враховуючи специфіку інтеграції різних видів мистецтв і творчих технік. Це стає методологічною базою для наступного етапу дослідження – проєктування цілісної моделі та визначення організаційно-педагогічних умов ефективного формування професійної компетентності майбутніх митців у контексті поліхудожності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробленні структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності бакалаврів декоративного мистецтва у контексті поліхудожності та її подальшої апробації під час експериментального навчання. Важливим аспектом залишається пошук інноваційних методик і засобів художньотворчої діяльності, які б максимально повно реалізували потенціал поліхудожнього підходу в системі вищої мистецької освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бирка М. Ф. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2010. 252 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпін, 2001. 1140 с.
3. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький, 2004. 376 с.
4. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навчальний посібник. Вінниця, 2007. 400 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
6. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2005. 20 с.

7. Івашков Ю. Б. Критерії показники та рівні розвитку дисциплінованості у майбутніх офіцерів-прикордонників. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2008. Вип. 424. С. 32-38. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.32>

8. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2002. 236 с.

9. Новий тлумачний словник української мови: у 3 т. / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпущко. Т. 1. Київ, 2006. 926 с.

10. Сікора Я. Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2008. Вип. 42. С. 154-159. URL: https://eprints.zu.edu.ua/2719/1/Vip42_.pdf

11. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса, 2006. 364 с.

12. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2001. 22 с.

13. Marushchak O.V., Zuziak T.P., Savchuk I.V., Rohotchenko O.O. Artistic and aesthetic competencies development: training teachers using decorative and applied arts. *Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference (May 22th-23th, 2020, Rezekne)*. Volume V. 719-728. Rezekne: Rezeknes Tehnologiju Akademija, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol5.4917>

14. Zuziak T., Marushchak O. Formation of artistic-aesthetic competence means of decorative and consumer art: content and structure of phenomenon. Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph / edited by authors. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2019. P. 17-40. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_18

REFERENCES

1. Byrka, M. F. (2010). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladacha informatsiinykh tekhnolohii profesiino-tekhnichnoho navchalnoho zakladu [Development of professional competence of information technology teacher of vocational and technical educational institution]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Un-t menedzh. osvity NAPN Ukrainy. Kyiv. 252 s. [in Ukrainian]
2. Busel, V. T. (Ed.). (2001). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv. Irpin. 1140 s. [in Ukrainian]
3. Halimov, A. V. (2004). Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv do vykhovnoi roboty z osobovym skladom [Theoretical and methodological foundations of training future border guard officers for educational work with personnel]: monohrafiia. Khmelnytskyi. 376 s. [in Ukrainian]
4. Haluziak, V. M., Smetanskyi, M. I., & Shakhov, V. I. (2007). Pedahohika: navchalnyi posibnyk [Pedagogy]: navchalnyi posibnyk. Vinnytsia. 400 s. [in Ukrainian]
5. Honcharenko, S. U. (1997). Ukrainskyi peda-hohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv. 376 s. [in Ukrainian]
6. Demchenko, S. O. (2005). Rozvytok profesiino-pedahohichnoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin vyshchykh tekhnichnykh zakladiv osvity [Development of professional and pedagogical competence of teachers of special disciplines of higher technical educational institutions]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka. Kiro-vohrad. 20 s. [in Ukrainian]
7. Ivashkov, Yu. B. (2008). Kryterii pokaznyky ta rivni rozvytku dystsyplinovanosti u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv [Criteria, indicators and levels of discipline development in future border guard officers]. Naukovyi visnyk

Chernivetskoho universytetu. Serii: Pedagogika ta psykholohiia. Vyp. 424. S. 32-38. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-2.32> [in Ukrainian]

8. Molodychenko, N. A. (2002). Psykholoho-pedahohichna pidhotovka maibutnioho vchytelia inozemnoi movy do moralnoho vykhovannia pidlitkiv [Psychological and pedagogical training of the future foreign language teacher for the moral education of teenagers]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv. 236 s. [in Ukrainian]

9. Yaremenko, V. V., & Slipushko, O. M. (Eds.). (2006). Novyi tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 3 t. [New explanatory dictionary of the Ukrainian language: in 3 volumes]. Tom 1. Kyiv. 926 s. [in Ukrainian]

10. Sikora, Ya. B. (2008). Kryterii ta rivni sformovanosti profesiinoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia informatyky [Criteria and levels of formation of professional competence of the future computer science teacher]. Visnyk Zhytomirskoho derzhavnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Vyp. 42. S. 154-159. URL: https://eprints.zu.edu.ua/2719/1/Vip42_.pdf [in Ukrainian]

11. Semenova, A. V. (Ed.). (2006). Slovnyk-dovidnyk z profesiinoi pedahohiky [Dictionary-handbook on professional pedagogy]. Odesa. 364 s. [in Ukrainian]

12. Shevchuk, L. I. (2001). Rozvytok profesiinoi kompetentnosti vykladachiv spetsialnykh dystsyplin zakladiv proftekhsivty u systemi pislia-dyplomnoi osvity [Development of professional competence of teachers of special disciplines of vocational education institutions in the system of postgraduate education]: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / In-t pedahohiky i psykholohii prof. osvity APN Ukrainy. Kyiv. 22 s. [in Ukrainian]

13. Marushchak, O. V., Zuziak, T. P., Savchuk, I. V., & Rhotchenko, O. O. (2020). Artistic and aesthetic competencies

development: training teachers using decorative and applied arts. Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference (May 22th-23th, 2020, Rezekne). S. 719-728. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol5.4917> [in English]

14. Zuziak, T., & Marushchak, O. (2019). Formation of artistic-aesthetic competence means of decorative and consumer art: content and structure of phenomenon. Development of modern science: the experience of European countries and prospects for Ukraine: monograph (pp. 17-40). Riga, Latvia: «Baltija Publishing». DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-571-78-7_18 [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.

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.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 811.6:614

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-545-549

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ФІЛОНЕНКО Оксана –

доктор педагогічних наук, професор,

завідувач кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4453-9887>

e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

МЕЛЬНИЧУК Максим –

кандидат юридичних наук, докторант

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2720-0785>

e-mail: melnychuk.m.o@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті теоретично обґрунтовано сутність психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців, визначено його основні структурні компоненти, функції та методи, що використовуються в заходах психолого-педагогічного супроводу та корекції.

Психолого-педагогічний супровід спрямований на підвищення адаптаційного потенціалу та ефективності навчальної діяльності, формування й розвиток особистісних професійно-важливих якостей, підвищення якості підготовки фахівців загалом.

У структурі психолого-педагогічного супроводу й процесу, що розгортається в часі, доцільно виокремити три основні етапи. Перший – діагностичний, який передбачає відстеження стану здобувача освіти, виявлення проблем його індивідуально-креативного розвитку та причин їх виникнення, що є основою для постановки цілей. Другий – етап добору й застосування методичних засобів, під час якого спільно зі здобувачем формується бажаний результат розвитку, визначаються його напрями, шляхи подолання труднощів із використанням ресурсів освітнього середовища, а також окреслюється роль викладача в цьому процесі. Третій – аналітичний етап, що передбачає оцінювання проміжних і кінцевих результатів, коригування дій та підтримку здобувачів у досягненні поставлених цілей, що в підсумку сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності.

Встановлено, ключові функції психолого-педагогічного супроводу майбутніх фахівців (діагностична, прогностична, корекційно-розвивальна, консультативна, профілактична, мотиваційно-стимулююча, адаптаційна функція) відображають його багатофункціональний характер і спрямованість на забезпечення ефективного професійного та особистісного становлення здобувачів освіти.

Заходи з психофізіологічної корекції спрямовані на: підвищення емоційної стійкості; підвищення самооцінки; усунення психологічного дискомфорту; профілактику нервово-психічних розладів; надання допомоги в усуненні конфліктів з оточенням;

профілактику перевтоми та відновлення працездатності; розвиток пізнавальних психічних процесів; розвиток комунікативних здібностей; підвищення функціональних резервів організму.

Основні методи, що використовуються в заходах психологічного-педагогічного супроводу та корекції, включають: навчання прийомам психічної саморегуляції; навчання прийомам підвищення рівня емоційного контролю над різними життєвими ситуаціями; навчання методиці ефективного спілкування; навчання прийомом активної та пасивної м'язової релаксації та релаксидеомоторного тренування; тренування оперативної пам'яті та ін.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, професійна підготовка майбутніх фахівців, компоненти, функції, методи психолого-педагогічного супроводу, заклад вищої освіти.

FILONENKO Oksana –

Doctor of Pedagogy, Professor, Doctor of Pedagogy, Professor,
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

MELNYCHUK Maksym –

PhD. (Law), Doctoral Student of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2720-0785>
e-mail: melnychuk.m.o@gmail.com

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS

The article theoretically substantiates the essence of psychological and pedagogical support for the professional training of future specialists, identifies its main structural components, functions and methods used in psychological and pedagogical support and correction measures.

Psychological and pedagogical support is aimed at increasing the adaptive potential and effectiveness of educational activities, the formation and development of personal professionally important qualities, and improving the quality of specialist training in general.

In the structure of psychological and pedagogical support as a process that unfolds over time, it is advisable to distinguish three main stages. The first is diagnostic, which involves monitoring the condition of the student, identifying problems in his individual and creative development and the causes of their occurrence, which is the basis for setting goals.

The second is the stage of selecting and applying methodological tools, during which, together with the applicant, the desired development result is formed, its directions are determined, ways to overcome difficulties in using the resources of the educational environment are determined, and the role of the teacher in this process is also outlined.

The second is the stage of selecting and applying methodological tools, during which, together with the applicant, the desired development result is formed, its directions are determined, ways to overcome difficulties in using the resources of the educational environment are determined, and the role of the teacher in this process is also outlined.

It has been established that the key functions of psychological and pedagogical support for future specialists (diagnostic, prognostic, correctional and developmental, advisory, preventive, motivational and stimulating, adaptational function) reflect its multifunctional nature and focus on ensuring effective professional and personal development of education seekers.

Psychophysiological correction measures are aimed at: increasing emotional stability; increasing self-esteem; eliminating psychological discomfort; preventing neuropsychiatric disorders; providing assistance in resolving conflicts with the environment; preventing overfatigue and restoring working capacity; developing cognitive mental processes; developing communication skills; increasing the functional reserves of the body.

The main methods used in psychological and pedagogical support and correction activities include: teaching mental self-regulation techniques; teaching techniques for increasing the level of emotional control over various life situations; teaching effective communication techniques; teaching active and passive muscle relaxation techniques and relaxomotor training; training working memory, etc.

Keywords: psychological and pedagogical support, professional training of future specialists, components, functions, methods of psychological and pedagogical support, higher education curriculum.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні трансформаційні процесами у сфері освіти, що характеризуються підвищенням вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, їхньої конкурентоспроможності та здатності до безперервного професійного розвитку актуалізують проблему вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті психолого-педагогічний супровід професійної підготовки виступає важливим чинником ефективного формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Він сприяє адаптації здобувачів освіти до освітнього середовища, розвитку їхньої мотивації до навчання, формуванню здатності до саморегуляції, самовдосконалення та професійної самореалізації. Особливої актуальності набуває проблема індивідуалізації освітнього процесу, врахування психологічних особливостей здобувачів освіти, а також створення умов для

їхнього гармонійного особистісного і професійного розвитку.

Крім того, сучасні виклики, зокрема зростання психоемоційного навантаження, невизначеність професійних перспектив та необхідність швидкої адаптації до змін, актуалізують потребу у впровадженні системного психолого-педагогічного супроводу в закладах вищої освіти. Це зумовлює необхідність наукового осмислення змісту, форм і методів такого супроводу, а також визначення його ефективності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема психолого-педагогічного супроводу розглядалася в дослідженнях А. Богуш, Н. Глуханюк, Г. Ложкіної, О. Курила, І. Семененко, І. Трубавіної та ін. як багатовимірне явище, що охоплює підтримку особистісного розвитку, професійного самовизначення та соціалізації здобувачів освіти. У науковій літературі підкреслюється його інтегративний харак-

тер, що поєднує діагностичну, консультативну, корекційну та розвивальну функції. Водночас існує необхідність теоретичного обґрунтування та практичного впровадження ефективної системи психолого-педагогічного супроводу, яка забезпечить підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців і сприятиме їхній успішній професійній діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців, визначення його основних структурних компонентів, функцій та методів, що використовуються в заходах психолого-педагогічного.

Виклад основного матеріалу. В основі психолого-педагогічного супроводу лежить особистісно-орієнтований підхід, що спирається на внутрішній потенціал кожної конкретної людини та підтримку її оточення, а також на володіння методами вирішення найбільш типових проблем, з якими стикається людина у процесі професійного становлення [7]. Так, І. Бех наголошує, що психологічний супровід безпосередньо пов'язаний із особистісно-зорієнтованим вихованням. Це передбачає залучення суб'єкта до взаємодії з навколишнім середовищем, «формуванням у нього ціннісного ставлення до довкілля, що базується на сучасній культурі» [1, с. 4].

У науковій літературі поняття «психологічний супровід» тлумачиться, як «цілісний процес формування й корекції професійного розвитку суб'єкта до професійної діяльності» [5, с. 14] «система методів і способів, які допомагають самовизначенню суб'єкта діяльності у процесі формування його орієнтаційного поля професійного розвитку, відповідальність за дії у якому він несе сам» [4, с. 28]. Дослідники трактують це поняття, як особливу форму допомоги у вирішенні або зменшенні актуальності соціально-психологічних проблем, які на різних етапах професіоналізації перешкоджають її самореалізації. Вони вважають, що «психологічний супровід» створює умови для успішного розвитку, емоційного благополуччя, навчання і виховання суб'єкта, що організовується в закладі освіти.

І. Семененко розглядає педагогічний супровід як систему, що забезпечується командною роботою фахівців різних напрямів, скерованість на здатність суб'єкта самостійно вирішувати завдання та проблеми. Науковець підкреслює, що супровід є допомогою суб'єкту в процесі формування орієнтаційного поля розвитку, однак відповідальність за свої дії він несе сам [6, с. 348].

Отже, у сучасних дослідженнях психолого-педагогічний супровід розглядається як поєднання різноманітних методів і прийомів корекційної та розвивальної діяльності, а також як комплексна технологія й система підтримки, що допомагає особистості розв'язувати завдання її всебічного розвитку, навчання, виховання та соціалізації. Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців можна визначити як цілісну систему організаційних, діагностичних, корекційно-розвивальних і консультативних заходів, спрямованих на створення умов для оптимального професійного та особистісного становлення майбутнього фахівця.

Аналіз наукових розвідок [2; 5; 6; 7] засвідчує, що фахівець із психолого-педагогічного супроводу повинен не лише володіти діагностичними методами, консультуванням і корекційними технологіями,

а й мати навички системного аналізу проблемних ситуацій, їх планування та узгодження дій, спрямованих на їх вирішення, а також здатність об'єднувати всіх учасників освітнього процесу.

Варто підкреслити, що головною метою психолого-педагогічного супроводу в освіті є забезпечення гармонійного та всебічного розвитку майбутнього фахівця як особистості.

Психолого-педагогічний супровід є динамічним процесом, що передбачає активну залученість викладача до навчання, виховання та розвитку здобувачів вищої освіти. Така включеність дає змогу виявляти їхній індивідуальний досвід і потенційні можливості, зокрема професійно важливі якості та креативні психічні властивості, визначати напрями й формувати стратегії індивідуально-творчого розвитку, а також забезпечувати накопичення значущого для майбутньої професійної діяльності досвіду та способів інженерно-педагогічної й творчої роботи. Крім того, він сприяє розвитку здатності до саморозвитку, самооцінки власних творчих можливостей і ефективного використання набутого досвіду для досягнення професійних результатів.

З змістовної точки зору – психолого-педагогічний супровід професійної підготовки студента в умовах багаторівневої організації освітньої діяльності можна представити як процес сприяння формуванню у майбутнього фахівця низки особистісних якостей, таких як:

- здатність і готовність до самостійного, обґрунтованого, вільного та відповідального вибору;
- прагнення до професійного навчання після закінчення вишу, самостійного професійного розвитку та самовдосконалення;
- психологічна готовність до професійної діяльності відповідно до набутої професійної кваліфікації.

Головна мета психолого-педагогічного супроводу – надати педагогу можливість допомогти кожному студенту досягти успіху. Педагог повинен сам контролювати ситуацію, сам визначати перспективи свого розвитку та тактику взаємодії з кожним студентом. Завдання психолого-педагогічного супроводу: надання психологічної та педагогічної допомоги в успішній професійній підготовці студентів вишу в нових соціальних умовах, створення атмосфери безпеки та довіри у відносинах викладач – студент.

Суть професійно-психологічного супроводу в процесі навчання можна визначити як комплекс заходів, що проводяться фахівцями в галузі психофізіології та професійного відбору з метою психологічної діагностики та психолого-педагогічного тренінгу старшокласників і студентів, виявленню та поглибленому вивченню індивідуально-психологічних особливостей осіб, які зазнають труднощів у навчанні та адаптації, а також корекції їхнього функціонального стану та працездатності.

Психолого-педагогічний супровід спрямований на підвищення адаптаційного потенціалу та ефективності навчальної діяльності, формування й розвиток особистісних професійно-важливих якостей, підвищення якості підготовки фахівців загалом.

У структурі психолого-педагогічного супроводу як процесу, що розгортається в часі, доцільно виокремити три основні етапи.

Перший – діагностичний, який передбачає відстеження стану здобувача освіти, виявлення проблем його індивідуально-креативного розвитку та

причин їх виникнення, що є основою для постановки цілей.

Другий – етап добору й застосування методичних засобів, під час якого спільно зі здобувачем формується бажаний результат розвитку, визначаються його напрями, шляхи подолання труднощів із використанням ресурсів освітнього середовища, а також окреслюється роль викладача в цьому процесі.

Третій – аналітичний етап, що передбачає оцінювання проміжних і кінцевих результатів, коригування дій та підтримку здобувачів у досягненні поставлених цілей, що в підсумку сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до творчої професійної діяльності [3, с. 37].

Ключові функції психолого-педагогічного супроводу майбутніх фахівців (діагностична, прогностична, корекційно-розвивальна, консультативна, профілактична, мотиваційно-стимулююча, адаптаційна функція) відображають його багатофункціональний характер і спрямованість на забезпечення ефективного професійного та особистісного становлення здобувачів освіти. У науково-педагогічному контексті ці функції взаємопов'язані та реалізуються комплексно.

Діагностична функція передбачає систематичне вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх пізнавальних можливостей, мотиваційної сфери, рівня сформованості професійних компетентностей та соціально-психологічної адаптації.

У межах цієї функції здійснюється визначення професійних інтересів і схильностей; оцінювання рівня навчальної та професійної мотивації; виявлення труднощів у навчанні та міжособистісній взаємодії; моніторинг динаміки професійного розвитку.

Прогностична функція полягає у передбаченні можливих траєкторій професійного становлення майбутнього фахівця, а також потенційних ризиків і труднощів у процесі навчання та майбутньої професійної діяльності. Вона включає: моделювання індивідуальної освітньо-професійної траєкторії; прогнозування рівня успішності професійного становлення; визначення факторів ризику дезадаптації або професійного вигорання.

Корекційно-розвивальна функція спрямована на цілеспрямований вплив на особистісний і професійний розвиток здобувачів освіти з метою подолання виявлених труднощів і формування необхідних компетентностей. Основні напрями реалізації цієї функції: розвиток професійно важливих якостей (відповідальність, комунікативність, стресостійкість); подолання навчальних і психологічних бар'єрів; формування навичок саморегуляції та самоменеджменту; корекція неадаптивних поведінкових стратегій.

Консультативна функція полягає у наданні професійної психологічної та педагогічної допомоги майбутнім фахівцям у процесі їхнього професійного самовизначення, навчання та соціальної адаптації. Вона реалізується через: індивідуальні та групові консультації; допомогу у виборі професійної спеціалізації; підтримку у вирішенні навчальних і міжособистісних проблем; сприяння формуванню адекватної самооцінки та професійної впевненості.

Профілактична функція спрямована на запобігання виникненню психологічних труднощів, емоційного вигорання, дезадаптації та зниження мотивації до навчання. Вона включає: формування психологічної стійкості; розвиток навичок подолання

стресу; попередження конфліктних ситуацій у студентському середовищі; створення сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

Мотиваційно-стимулююча функція спрямована на формування та підтримку позитивної мотивації до навчання і майбутньої професійної діяльності. Вона передбачає: розвиток внутрішньої професійної мотивації; стимулювання інтересу до обраної спеціальності; формування ціннісного ставлення до професії; підтримку прагнення до саморозвитку та самовдосконалення.

Адаптаційна функція забезпечує полегшення процесу входження майбутніх фахівців в освітнє середовище закладу вищої освіти та подальшу підготовку до професійної діяльності. Вона охоплює: сприяння соціально-психологічній адаптації першокурсників; розвиток навичок взаємодії в навчальній та професійній спільноті; формування готовності до змін і професійної мобільності.

Таким чином, функції психолого-педагогічного супроводу утворюють цілісну систему взаємодоповнюючих напрямів діяльності, спрямованих на забезпечення гармонійного професійного становлення майбутніх фахівців. Їх комплексна реалізація сприяє підвищенню якості професійної підготовки та розвитку конкурентоспроможної особистості.

Основні заходи психолого-педагогічного супроводу включають: оцінку структури інтелекту та типу інтелектуальної діяльності; визначення професійної спрямованості здобувачів освіти; прогнозування успішності навчання та соціально-психологічної адаптації в закладі освіти; формування та підтримка мотивації до навчання та професійної діяльності; виявлення осіб, які потребують психологічної допомоги на початковому етапі навчання у ЗВО, так і в процесі навчання; проведення психологічних тренінгів та психолого-педагогічних занять; проведення заходів психофізіологічної корекції з особами, які зазнають труднощів адаптації.

Підставами для проведення заходів психофізіологічної корекції є ознаки ускладненої адаптації: підвищена конфліктність; низька дисциплінованість; низька успішність з основних навчальних дисциплін; численні скарги на стан здоров'я та погане самопочуття; зниження мотивації до навчання тощо.

Заходи з психофізіологічної корекції спрямовані на: підвищення емоційної стійкості; підвищення самооцінки; усунення психологічного дискомфорту; профілактику нервово-психічних розладів; надання допомоги в усуненні конфліктів з оточенням; профілактику перевтоми та відновлення працездатності; розвиток пізнавальних психічних процесів; розвиток комунікативних здібностей; підвищення функціональних резервів організму.

Основні методи, що використовуються в заходах професійно-психологічного супроводу та корекції, включають: навчання прийомам психічної саморегуляції; навчання прийомам підвищення рівня емоційного контролю над різними життєвими ситуаціями; навчання методичці ефективного спілкування; навчання прийомам активної та пасивної м'язової релаксації та релаксидеомоторного тренування; тренування оперативної пам'яті та ін.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, психолого-педагогічний супровід спрямований на підвищення адаптаційного потенціалу та ефективності навчальної діяльності,

формування й розвиток особистісних професійно-важливих якостей, підвищення якості підготовки фахівців загалом. Головним завданням заходів психолого-педагогічного супроводу є досягнення функціонального комфорту, за якого засоби та умови навчальної діяльності відповідають функціональним можливостям організму, навчання супроводжується позитивним ставленням до нього за умови адекватної мобілізації фізіологічних і психічних функцій, що забезпечує збереження здоров'я, високу працездатність та професійне довголіття.

Перспективи подальших розвідок напряму вбачаємо у розробці та впровадженні інноваційних моделей психолого-педагогічного супроводу, які враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні професійні інтереси, мотивацію та психологічну готовність до майбутньої діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психологічний супровід особистісно зорієнтованого виховання. *Початкова школа*. 2004. № 3. С. 4.
2. Кокун О. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: «Інформаційно-аналітичне агентство». 2012. 200 с.
3. Курило О. Психолого-педагогічний супровід індивідуально-креативного професійного становлення майбутніх інженерів-педагогів харчової галузі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. № 3. С. 34–41. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.265914>
4. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Пен'ковський С.В. Військова психологія: терміни, поняття, визначення. Словник-довідник: Навч. посібник. К.: ІЗМН, 1996. 144 с.
5. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов / за ред. Г.В. Ложкіна. К.: В/ч А 0515, 2003. 140 с.
6. Семененко І. Є. Педагогічний супровід як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: збірник наук. пр. 2013. Вип. 29 (82). С. 346–351.
7. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 1999. 44 с.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2004). *Psykhologichnyy suprovod osobystisno zoriyentovanoho vykhovannya* [Psychological support of personality-oriented education]. *Pochatkova shkola*. № 3. S. 4. [in Ukrainian]
2. Kokun, O. (2012). *Psykhologhiya profesijnogo stanovlennya suchasnoho fakhivtsya* [Psychology of professional development of a modern specialist]: Monohrafiya. K.: «Informatsiyno-analitychne ahentstvo». 200 s. [in Ukrainian]

3. Kurylo, O. (2022). *Psykhologo-pedahohichnyy suprovod indyvidual'no-kreatyvnoho profesijnogo stanovlennya maybutnikh inzheneriv-pedahohiv kharchovoyi haluzi* [Psychological and pedagogical support of individual and creative professional development of future food industry engineers-teachers]. *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. № 3. S. 34–41. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2022.265914> [in Ukrainian]

4. Lozhkin, H. V., S'omin, S. V., Pen'kovskyy, S. V. (1996). *Viys'kova psykhologhiya: terminy, ponyattya, vyznachennya* [Military psychology: terms, concepts, definitions]. *Slovyk-dovidnyk: Navch. posibnyk*. K.: IZMN. 144 s. [in Ukrainian]

5. *Psykhologichne suprovodzhennya viys'kovosluzhbovtiv v diyal'nosti za ekstremal'nykh umov* (2003) [Psychological support of military personnel in activities under extreme conditions] / za red. H.V. Lozhkina. K.: V/ch A 0515. 140 s. [in Ukrainian]

6. Semenenko, I. YE. (2013). *Pedahohichnyy suprovod yak psykhologo-pedahohichna problema* [Pedagogical support as a psychological and pedagogical problem]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*: zbirnyk nauk. pr. Vyp. 29 (82). S. 346–351. [in Ukrainian]

7. Charnetski, K. (1999). *Psykhologhiya profesijnogo rozvytku osobystosti* [Psychology of professional development of the individual]: avtoref. dys... d-ra psykholog. nauk: 19.00.07. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К. 44 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ФІЛОНЕНКО Оксана – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освітніх наук Центрально-українського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього педагога; розвиток освіти й педагогічної думки в Україні у другій половині XIX – XX століття.

МЕЛЬНИЧУК Максим – кандидат юридичних наук, докторант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

FILONENKO Oksana – Doctor of Pedagogy, Professor, 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.

MELNYCHUK Maksym – PhD. (Law), Doctoral Student of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: psychological and pedagogical training of future specialists.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.017:355.58-047.22(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-549-554

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КРАВЧЕНКО Леся –

доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін,
охорони праці та безпеки життєдіяльності
Уманського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-3709>
e-mail: kravchenkolesia@gmail.com

ЛЮЛЬЧЕНКО Вячеслав –

доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін,
охорони праці та безпеки життєдіяльності

Уманського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6728-4744>
e-mail: slulchenko@ukr.net

ОРЛОВА Ольга –

доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін,
охорони праці та безпеки життєдіяльності
Уманського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4108-950X>
e-mail: oolga2475@gmail.com

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ЦИВІЛЬНОГО ЗАХИСТУ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВОЇ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ

У статті досліджено формування компетентності з цивільного захисту як складової культури безпеки у здобувачів вищої освіти. Проаналізовано наукові та педагогічні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів, які підтвердили, що окрім опанування фахових компетентностей, здобувач вищої освіти повинен сформувати компетентність з цивільного захисту, яка передбачає високий рівень готовності діяти у надзвичайних ситуаціях, запобігати ризикам, організовувати безпечне середовище та вміти зберегти як власне здоров'я і життя, та і тих хто поряд. Виокремлено складові освітнього процесу, які будуть реалізовані через основний освітній компонент «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». З метою підвищення ефективності формування компетентності з цивільного захисту авторами пропонується надання здобувачам можливості обирати дисципліни вільного вибору відповідного спрямування: як «Небезпеки в сучасному урбанізованому середовищі», «Європейські безпекові механізми», «Соціально-екологічна безпека життєдіяльності» та інші. Наступною складовою є реалізація неформальної та інформальної освіти, яка передбачає самоорганізовану освіту через онлайн-курси, роботу з віртуальними лабораторіями, участь у професійних спільнотах, наукове самонавчання та застосування набутих знань у практичних завданнях. Особлива увага приділяється участі здобувачів вищої освіти у безпекових зустрічах, тренінгах, семінарах та інших заходах, організованих закладом вищої освіти спільно з фахівцями Червоного Хреста, Національної поліції та ДСНС України. Реалізація цих компонентів інтегрує формальну та неформальну освіту, сприяє розвитку практичних навичок, формує критичне мислення та компетентність майбутніх фахівців у сфері цивільного захисту, забезпечуючи здатність створювати, дотримуватися та вдосконалювати безпечні умови праці, ефективно реагувати на надзвичайні ситуації, мінімізувати ризики у професійній та повсякденній діяльності та підтримувати культуру безпеки у професійній діяльності.

Ключові слова: заклад вищої освіти, освітній процес, компетентність з цивільного захисту, здобувач, безпека.

KRAVCHENKO Lesia –

Senior lecturer of the department of technical and technological disciplines, labor protection and life safety
Uman National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-3709>
e-mail: kravchenkolesia@gmail.com

LYULCHENKO Vyacheslav –

Senior lecturer of the department of technical and technological disciplines, labor protection and life safety
Uman National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6728-4744>
e-mail: slulchenko@ukr.net

ORLOVA Olga –

Senior lecturer of the department of technical and technological disciplines, labor protection and life safety
Uman National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4108-950X>
e-mail: oolga2475@gmail.com

DEVELOPING CIVIL PROTECTION COMPETENCIES AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS AS A COMPONENT OF SAFETY CULTURE

This article examines the development of civil protection competencies as a component of safety culture among higher education students. Scientific and pedagogical studies by domestic and foreign authors have been analyzed, confirming that in addition to mastering professional competencies, higher education students must develop civil protection competencies, which entail a high level of readiness to act in emergency situations, prevent risks, organize a safe environment, and be able to protect both their own health and lives and those of others. The components of the educational process that will be implemented through the core educational component "Life Safety and Fundamentals of Occupational Safety" are identified. To enhance the effectiveness of developing civil protection competencies, the authors propose giving students the opportunity to choose elective courses in relevant fields, such as "Hazards in the Modern Urban Environment," "European Security Mechanisms," "Socio-Environmental Life Safety," and others. The next component is the implementation of non-formal and informal education, which involves self-directed learning through online courses, work with virtual laboratories, participation in professional communities, self-directed scientific study, and the application of acquired knowledge in practical tasks.

The next component involves the implementation of non-formal and informal education, which includes self-directed learning through online courses, work with virtual laboratories, participation in professional communities, independent academic study, and the application of acquired knowledge to practical tasks. Particular attention is paid to the participation of higher education students in security meetings, trainings, seminars, and other events organized by the higher education institution in collaboration with specialists from the Red Cross, the National Police, and the State Emergency Service of Ukraine. The implementation of these components integrates formal and informal education, promotes the development of practical skills, fosters critical thinking and competence among future civil protection specialists,

ensuring their ability to create, maintain, and improve safe working conditions, respond effectively to emergencies, minimize risks in professional and daily activities, and foster a culture of safety in professional practice.

Key words: *institution of higher education, educational process, civil protection competence, student, safety.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сьогодні в Україні суспільні виклики, які найбільш часто пов'язані з воєнними подіями, підвищеним рівнем небезпек та ризиків для життя і здоров'я людини, зумовлюють необхідність формування в молоді культури безпеки та готовності діяти в умовах військових загроз і надзвичайних ситуацій. Особливої актуальності набуває підготовка здобувачів вищої освіти до усвідомлення небезпек, оцінювання можливих ризиків та прийняття обґрунтованих рішень щодо збереження власного життя і здоров'я та безпеки оточуючих [3, с. 221].

Здобувачі вищої освіти повинні володіти системою знань, умінь і практичних навичок, що дозволяють розпізнавати потенційні загрози, прогнозувати можливі наслідки небезпечних ситуацій та діяти відповідно до вимог безпеки. У цьому контексті важливого значення набуває формування компетентності з цивільного захисту як складової культури безпеки особистості. Йдеться насамперед про підготовку здобувачів до свідомої та відповідальної поведінки в умовах ризику, здатності діяти оперативно, послідовно та рішуче з метою збереження свого життя і здоров'я тих, хто поряд.

Особливу роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців різних галузей. Саме в освітньому середовищі формується базовий рівень компетентності з цивільного захисту, що сприяє становленню культури безпеки майбутніх фахівців та їх готовності до безпечної поведінки в сучасному суспільстві.

Формування компетентності з цивільного захисту як складової культури безпеки у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у закладах вищої освіти має бути системним, цілеспрямованим і послідовним процесом, що передбачає дотримання принципу наступності. Важливою умовою такого процесу є поєднання теоретичних знань із практичним відпрацюванням дій, спрямованих на формування безпекової свідомості та мотивації до відповідального ставлення до збереження життя і здоров'я людини. Особливого значення набуває формування здатності до швидких, чітких і виважених дій у разі виникнення надзвичайної ситуації. Це передбачає обізнаність здобувачів освіти з технологіями та засобами захисту, а також способами мінімізації негативного впливу небезпечних чинників, зокрема в умовах загроз, пов'язаних із проявами воєнного періоду.

Формування компетентності з цивільного захисту як складової культури безпеки у здобувачів вищої освіти ґрунтується на дотриманні положень чинних законодавчих і нормативно-правових актів України, що регламентують питання безпеки життєдіяльності, цивільного захисту та охорони праці. Зокрема, Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту» визначають вимоги щодо створення безпечного освітнього середовища, дотримання санітарних норм, запобігання фізичному й психологічному насильству та поширенню дезінформації, зокрема у кіберпросторі. Закон України «Про охорону праці» встановлює пріоритет

життя і здоров'я людини та визначає необхідність забезпечення належних, безпечних і здорових умов праці. Водночас Кодекс цивільного захисту України регулює відносини у сфері захисту населення, територій, довкілля та майна від надзвичайних ситуацій і визначає порядок функціонування єдиної державної системи цивільного захисту. Реалізація положень зазначених нормативних актів адміністрацією закладів вищої освіти, науково-педагогічними працівниками та персоналом сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти відповідального ставлення до дотримання вимог безпеки.

Зазначені нормативно-правові акти визначають основні засади державної політики у сфері національної безпеки, цивільного захисту, охорони праці та безпеки життєдіяльності, утверджують пріоритет життя і здоров'я людини, а також встановлюють права й обов'язки щодо захисту населення від надзвичайних ситуацій, пожеж та інших небезпечних подій і реагування на них. Дотримання вимог цих документів у діяльності закладів вищої освіти, зокрема адміністрацією, науково-педагогічними працівниками та іншими працівниками, сприяє створенню безпечного освітнього середовища та формуванню у здобувачів освіти відповідального ставлення до питань безпеки.

Провідна роль у формуванні компетентності з цивільного захисту як складової культури безпеки у здобувачів вищої освіти належить викладачу, який має бути підготовленим до дій у разі виникнення надзвичайних ситуацій та здатним формувати відповідні знання, уміння і навички у здобувачів освіти. Попереднє планування та координація між педагогічними працівниками є важливими для ефективного реагування на воєнні події, стихійні лиха, техногенні катастрофи, особливо у випадку великомасштабних подій, і вимагають не лише навчання щодо готовності до надзвичайної ситуації, а й виховання в педагогів культури безпечної професійної поведінки в умовах надзвичайної ситуації. [2, с. 162].

Отже, аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів вищої освіти є актуальною педагогічною проблемою та важливим елементом формування культури безпеки. Її формування доцільно забезпечувати під час вивчення як обов'язкових, так і вибіркових освітніх компонентів із залученням міжгалузевих, міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків, а також у процесі неформальної та інформальної освіти.)

Аналіз актуальних досліджень і публікацій.

Реалії сьогодення спонукають посилити увагу педагогів та до формування культури безпеки в здобувачів освіти, а зокрема набуття компетентності з цивільного захисту. Пошук реалізації педагогічних моделей для формування «культури безпеки» мають відображення у працях науковців В. Бегуна, С. Величка В. Заплатинського, В. Зацарного, В. Михайлюка, Л. Сидорчука. Аналіз особливостей викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорона праці» у закладах вищої освіти

висвітлено в дослідженнях Н. Балачової, Н. Волненко, С. Грицока, Є. Желіби, В. Зацарного, Л. Кравченко, В. Лапіна тощо.

На формування безпечної поведінки за умови можливого виникнення надзвичайної ситуації націлені праці В. Березуцький, О. Запорожець, Г. Кондрацької, І. Пістуна, В. Ярошевська та інші.

Водночас окремі аспекти організації освітнього процесу в закладах вищої освіти щодо формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» залишаються недостатньо дослідженими.

Метою статті є теоретично обґрунтувати значення та особливості формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів ступеня «бакалавр» як складової культури безпеки в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наша гіпотеза щодо формування компетентності з цивільного захисту як складової культури безпеки у здобувачів вищої освіти ґрунтується на наукових підходах дослідників Ю. Демідова та Н. Мовмиги. Науковці акцентують увагу на реалізації культури безпеки у професійній діяльності на основі сформованих безпекових знань і вмінь у сфері безпеки професійної діяльності. Це, на їхню думку, забезпечується за умови опанування здобувачами загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін, які мають бути тісно пов'язані з елементами дисциплін безпекового спрямування. Дослідники наголошують на важливості викладання спеціальних дисциплін безпекового спрямування, що забезпечує формування системи знань у сфері безпеки діяльності. На їхню думку, це сприяє системності у застосуванні методів створення та підтримання безпечних умов праці, а також дозволяє чіткіше визначити місце безпеки діяльності в структурі професійної підготовки та встановити взаємозв'язки між окремими навчальними дисциплінами [1, с. 391].

Водночас дослідники Ю. Демідова та Н. Мовмига наголошують на важливості викладання спеціальних дисциплін безпекового спрямування, що забезпечує формування системи знань у сфері безпеки діяльності. На їхню думку, це сприяє системності у застосуванні методів створення та підтримання безпечних умов праці, а також дозволяє чіткіше визначити місце безпеки діяльності в структурі професійної підготовки та встановити взаємозв'язки між окремими освітніми дисциплінами [1, с. 392].

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування культури безпеки у здобувачів вищої освіти вже привертає увагу дослідників. Так, у науковій праці В. Люльченка та Л. Сусло зазначається, що формування безпекової культури у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у закладах вищої освіти можливе за умови використання міжпредметних і міждисциплінарних зв'язків між фаховими дисциплінами та освітніми компонентами вільного вибору [4, с. 28].

Таким чином, результати наукових досліджень свідчать про наявність певних напрацювань щодо формування безпекової культури у здобувачів вищої освіти, однак питання формування компетентності з цивільного захисту як її складової потребує подальшого теоретичного осмислення та практичного впровадження в освітній процес.

Важливим завданням викладача у процесі формування компетентності з цивільного захисту є розвиток у здобувачів вищої освіти безпекового мислення та відповідального ставлення до дотримання принципів безпеки як під час освітнього процесу, так і в майбутній професійній діяльності. Не менш важливим є формування навичок безпечної поведінки у повсякденному житті, зокрема під час перебування у побуті, відпочинку, подорожей та в інших життєвих ситуаціях.

У цьому контексті актуальною є позиція науковців Т. Цюман та О. Нагули, які зазначають, що психологічна формула безпеки особистості поєднує соціально сформовані традиції захисту (культуру безпеки), оптимальні умови життєдіяльності, за яких людина не відчуває фізичного, психологічного чи соціального дискомфорту, а також здатність особистості оцінювати потенційні загрози та власну вразливість перед небезпеками, тобто здійснювати аналіз ризиків [6, с. 96].

Заклади вищої освіти повинні створювати належні організаційно-педагогічні умови для формування у здобувачів компетентностей, необхідних для забезпечення відповідного рівня безпеки у разі виникнення надзвичайних ситуацій відповідно до майбутнього профілю професійної діяльності, галузевих норм і правил. На цьому наголошується й в організаційно-методичних рекомендаціях щодо підготовки населення до дій у надзвичайних ситуаціях [5].

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує значну увагу дослідників до проблеми формування безпечної поведінки та культури безпеки особистості. Водночас окремі аспекти організації освітнього процесу в закладах вищої освіти щодо формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» потребують подальшого наукового обґрунтування. У зв'язку з цим актуалізується необхідність дослідження особливостей формування зазначеної компетентності в умовах сучасного освітнього середовища. Такий процес передбачає реалізацію послідовних і логічно взаємопов'язаних складових, спрямованих на формування знань, умінь, практичних навичок і відповідального ставлення до питань безпеки життєдіяльності. Розглянемо варіанти організації процесу формування компетентності з цивільного захисту в здобувача вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр».

Оптимальний варіант передбачає формування компетентності з цивільного захисту в здобувача освітнього ступеня «бакалавр» через опанування інтегрованого освітнього компонента «Безпека життєдіяльності та основи охорони праці». У різних освітніх програмах цей компонент може зустрічатися під іншими назвами, проте його мета залишається практично незмінною. Формування компетентності з цивільного захисту здійснюється через вивчення тематичних блоків, таких як: «Категорійно-понятійний апарат з безпеки життєдіяльності», «Природні загрози та характер їхніх проявів і вплив на людей, тварин, рослин і об'єкти економіки», «Техногенні небезпеки та їхні наслідки», «Соціальні небезпеки» та інші. Назви тем можуть відрізнятися залежно від спеціальності, проте зміст і цілі навчання залишаються спільними. Для посилення інтеграції знань доцільним є застосування міжпредметних,

міжтематичних та міжгалузевих зв'язків між дисциплінами. Хоча, аналіз демонструє, що існують програми які не передбачають обов'язкового освітнього компоненту «Безпека життєдіяльності та основи охорона праці». Гаранті таке рішення пояснюють тим, що не всі професійні напрями передбачають прямі дії у сфері цивільного захисту. Проте така позиція є хибною та потенційно загрозливою. Кодекс цивільного захисту України визначає права й обов'язки громадян, підприємств, установ та організацій незалежно від форми власності та виду діяльності, для захисту населення, територій, навколишнього середовища та майна від надзвичайних ситуацій. Тому, освітні програми ступеня «бакалавр» повинні передбачати обов'язковий освітній компонент «Безпека життєдіяльності та основи охорона праці».

Для підсилення та розширення безпекових знань, здобувачеві пропонуються вибіркові освітні компоненти. В закладі вищої освіти доцільно створити банк вибіркових освітніх безпекових компонентів, адаптований до профілю спеціальності, що демонструє важливість підготовки до майбутньої професійної діяльності та формує готовність до дій у сфері цивільного захисту. До таких компонентів можуть належати: «Безпека освітнього середовища», «Небезпеки в сучасному урбанізованому середовищі», «Європейські безпекові механізми», «Основи медичних знань та охорона життєдіяльності», «Національна безпека», «Психологія безпеки», «Кибергігієна та кібербулінг», «Соціально-екологічна безпека життєдіяльності», «Безпека безпроводових і мобільних мереж», «Безпека хмарних технологій», «Безпека в мережі», «Безпека в соціальних мережах», «Інформаційні технології в охороні праці», «Соціальне страхування», «Організація наглядової діяльності в охороні праці» та інші.

Важливим елементом є залучення здобувачів до неформальної та інформальної освіти, що реалізується у позааудиторний час. Здобувач освіти залучається до науково-дослідної діяльності, зокрема бере участь у роботі наукових гуртків і проблемних груп, наукових конкурсах та грантових проєктах, готує наукові публікації та виступає на конференціях різного рівня. Неформальна освіта здобувачів може здійснюватися шляхом самостійного опанування освітніх курсів на різних онлайн-платформах, зокрема: на платформі «Всеосвіта» – курси «Інформаційна безпека», «Муніципальна безпека», «Клас безпеки», «Відділ техногенної безпеки», «Безпека краще всього»; на платформі «Prometheus» – курси «Екологічна безпека та ризики для громад і територій в умовах війни», «OSINT – розвідка з відкритих джерел та інформаційна безпека», «Безпека в інтернеті під час війни: практичний курс», «Цивільна оборона та захист у надзвичайних ситуаціях» та інші. Інформальна освіта передбачає самоорганізоване формування компетентності з цивільного захисту, що реалізується через роботу з віртуальними лабораторіями, участь у професійних спільнотах та самостійне наукове навчання. Такий підхід дозволяє здобувачам поєднувати власну ініціативу та здобути знання, поглиблювати практичні навички та інтегрувати їх у майбутню професійну діяльність.

Особливу увагу слід приділяти участі здобувачів освіти у безпекових зустрічах, бесідах, тренінгах та інших заходах, організованих адміністрацією закладу вищої освіти спільно з фахівцями Товариства Червоного Хреста України, Національної поліції України, Державної служби України з надзвичайних ситуацій, Державної служби України з питань безпеки харчових продуктів та захисту споживачів, Асоціації саперів України та інших відповідних установ. Участь у таких заходах забезпечує здобувачам можливість отримати практично орієнтовані знання від експертів і відпрацювати їх у тренувальних ситуаціях. Крім того, така активність сприяє формуванню у здобувачів ціннісного ставлення до безпеки, розвитку відповідальності та готовності до дій у надзвичайних ситуаціях, що є важливим компонентом формування компетентності з цивільного захисту та культури безпеки.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів вищої освіти є невід'ємною складовою культури безпеки особистості та професійної підготовки. Проведений аналіз показав, що ефективне формування цієї компетентності вимагає системного підходу, який передбачає: опанування обов'язкового освітнього компоненту у межах інтегрованої дисципліни «Безпека життєдіяльності та основи охорона праці», освоєння вибіркових дисциплін та курсів для поглиблення знань, умінь і навичок, зокрема через онлайн-платформи та інші форми неформальної освіти; розвиток практичних умінь і безпекового мислення у позаосвітній діяльності, участь у наукових гуртках, конкурсах, конференціях, роботі з віртуальними лабораторіями та професійними спільнотами, участь в тренінгах з представниками різних служб.

Отже, комплексний, поетапний та інтегрований підхід до формування компетентності з цивільного захисту в здобувача вищої освіти забезпечує не лише підготовку до безпечної професійної діяльності, а й сприяє розвитку відповідальної громадянської позиції та культури безпеки в суспільстві.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з удосконаленням методичних підходів до інтеграції дисциплін з цивільного захисту у освітні програми різних спеціальностей, розробкою банку вибіркових освітніх безпекових компонентів з урахуванням професійного профілю, а також дослідженням ефективності використання онлайн-платформ, віртуальних лабораторій та інших інноваційних інструментів для формування компетентності з цивільного захисту в здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр».

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Демідова Ю. Є., Мовмига Н. Є. Формування культури безпеки діяльності при викладанні безпекових дисциплін. *Актуальні питання у сучасній науці (Сер. : Педагогіка. Право. Економіка. Державне управління. Техніка. Історія та археологія)*. 2023. №3 (9). С. 385– 397. (дата звернення: 01.03.2026).
2. Івашкевич Є.М. Компоненти культури безпечної професійної поведінки педагога в умовах надзвичайних ситуацій. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Professional Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2023. №67. С. 160–

171. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-160-171> (дата звернення: 15.02.2026).

3. Кравченко Л. В. Формування готовності майбутнього вчителя до забезпечення соціальної безпеки. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2025. №2. С. 218–224. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-218-224> (дата звернення: 14.02.2026).

4. Люльченко В. Г., Сусло Л. В. Формування культури безпеки здобувачів освітнього ступеня «бакалавр» у закладах вищої освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. №1(9). С. 23–30. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(9\).2023.279331](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(9).2023.279331) (дата звернення: 07.02.2026).

5. Організаційно-методичні вказівки з підготовки населення до дій у надзвичайних ситуаціях на 2025-2026 роки : затв. наказом Державної служби України з надзвичайних ситуацій від 28 листоп. 2024 р. № 1268. Київ : ДСНС України, 2024. 27 с. URL: <https://nmc.dsns.gov.ua/upload/5/4/0/7/9/ns-1268-orgvkaz.pdf> (дата звернення: 03.03.2026).

6. Цюман Т., Нагула О. Психологічна формула безпеки як концептуальна основа формування навичок безпечної поведінки особистості. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. №35 (1). С. 94–100. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3513> (дата звернення: 01.02.2026).

REFERENCES

1. Demidova, Yu. Ye., Movmyha, N. Ye. (2023). Formuvannia kultury bezpeky diialnosti pry vykladanni bezpekovykh dystsyplin [Formation of safety culture in teaching safety disciplines]. Aktualni pytannia u suchasni nauki (Ser. : Pedagogika. Pravo. Ekonomika. Derzhavne upravlinnia. Tekhnika. Istoriia ta arkhologhiia). №3 (9). S. 385–397. (data zvernennia: 01.03.2026). [in Ukrainian]

2. Ivashkevych, Ye. M. (2023). Komponenty kultury bezpechnoi profesiinoi povedinky pedahoha v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Components of safe professional behavior culture of a teacher in emergency conditions]. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. №67. S. 160–171. URL: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2023-67-160-171> (data zvernennia: 15.02.2026). [in Ukrainian]

3. Kravchenko, L. V. (2025). Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia do zabezpechennia sotsialnoi bezpeky [Formation of future teachers' readiness to ensure social safety]. Naukovi zapysky. Serii «Psykhologo-pedahohichni nauky». №2. S. 218–224. URL: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2025-PP-2-218-224> (data zvernennia: 14.02.2026). [in Ukrainian]

4. Liulchenko, V. H., Suslo, L. V. (2023). Formuvannia kultury bezpeky zdobuvachiv osvitnoho stupenia «bakalavr» u zakladyakh vyshchoi osvity [Formation of safety culture of bachelor students in higher education institutions]. Psykhologo-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly. №1(9). S. 23–30. URL: [https://doi.org/10.31499/2706-6258.1\(9\).2023.279331](https://doi.org/10.31499/2706-6258.1(9).2023.279331) (data zvernennia: 07.02.2026). [in Ukrainian]

5. Orhanizatsiino-metodychni vkazivky z pidhotovky naselennia do dii u nadzvychainykh sytuatsiakh na 2025-2026

roky : zatv. nakazom Derzhavnoi sluzhby Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii vid 28 lystop. 2024 r. № 1268. [State Emergency Service of Ukraine. Organizational and methodological guidelines for preparing the population for actions in emergencies for 2025-2026 (Order No. 1268, November 28, 2024)]. Kyiv : DSNS Ukrainy, 2024. 27 s. URL: <https://nmc.dsns.gov.ua/upload/5/4/0/7/9/ns-1268-orgvkaz.pdf> (data zvernennia: 03.03.2026). [in Ukrainian]

6. Tsiuman, T., Nahula, O. (2021). Psykhologichna formula bezpeky yak kontseptualna osnova formuvannia navychok bezpechnoi povedinky osobystosti [Psychological safety formula as a conceptual basis for developing safe behavior skills]. Pedagogichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykhologhiia. Pedagogika. №35 (1). S. 94–100. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3513> (data zvernennia: 01.02.2026). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КРАВЧЕНКО Леся – доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського національного університету.

Наукові інтереси: формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів вищої освіти як складової культури безпеки.

ЛЮЛЬЧЕНКО Вячеслав – доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського національного університету.

Наукові інтереси: формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів вищої освіти як складової культури безпеки.

ОРЛОВА Ольга – доцент кафедри техніко-технологічних дисциплін, охорони праці та безпеки життєдіяльності Уманського національного університету.

Наукові інтереси: формування компетентності з цивільного захисту у здобувачів вищої освіти як складової культури безпеки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KRAVCHENKO Lesia – Senior lecturer of the department of technical and technological disciplines, labor protection and life safety Uman National University.

Scientific interests: developing civil protection competencies among higher education students as a component of safety culture.

LYULCHENKO Vyacheslav – Senior lecturer of the department of technical and technological disciplines, labor protection and life safety Uman National University.

Scientific interests: developing civil protection competencies among higher education students as a component of safety culture.

ORLOVA Olga – Senior lecturer of the department of technical and technological disciplines, labor protection and life safety Uman National University.

Scientific interests: developing civil protection competencies among higher education students as a component of safety culture.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 373.2:373.3.016:51:004.896

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-554-560

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ХАРАДЖЯН Наталя –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри фізики та методики її навчання

Криворізького державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9193-755X>

e-mail: n.a.kharadzjan@gmail.com

КУЛІНКА Юлія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4482-5207>
e-mail: kulinkapmto@gmail.com

БАРУЛІНА Юлія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Криворізького державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4053-5216>
e-mail: julja.barulina@gmail.com

МАТЕМАТИКА І РОБОТОТЕХНІКА: НАСКРІЗНІ ПРАКТИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОГО ТА ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито потенціал освітньої робототехніки як ефективного засобу забезпечення наступності між логіко-математичним розвитком дітей дошкільного віку та формуванням математичної грамотності учнів початкової школи. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю впровадження діяльнісних і практикоорієнтованих підходів до навчання, що відповідають сучасним освітнім тенденціям та віковим особливостям розвитку дітей. Наголошено, що у дошкільному віці пріоритетним є формування елементарних логіко-математичних уявлень, що виступають основою подальшого становлення математичної грамотності у молодшому шкільному віці. Обґрунтовано, що освітня робототехніка забезпечує інтеграцію математичного змісту з практичною діяльністю через конструювання, моделювання та елементи програмування, сприяючи розвитку просторового та логічного мислення.

Охарактеризовано основні напрями впливу робототехніки на розвиток дітей, зокрема формування уявлень про кількість, величину, форму, просторові відношення, розвиток операцій аналізу, порівняння, класифікації та узагальнення. Визначено роль конструювання у розвитку просторової уяви та здатності до моделювання об'єктів, а також значення програмування як засобу формування алгоритмічного мислення, уміння планувати дії та прогнозувати результат. Підкреслено, що робототехнічні завдання створюють умови для застосування математичних знань у практичних ситуаціях, що підвищує рівень їх усвідомлення та засвоєння.

Зазначено, що використання робототехніки сприяє підвищенню мотивації дітей до пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і вміння працювати в команді. Акцентовано на можливості використання наскрізних практик, що поєднують різні освітні галузі та забезпечують цілісність освітнього процесу. Зроблено висновок, що впровадження освітньої робототехніки є доцільним і перспективним напрямом удосконалення сучасної освіти, оскільки сприяє гармонійному розвитку інтелектуальної сфери дитини та формує передумови для успішного навчання на наступних рівнях освіти.

Ключові слова: логіко-математичний розвиток, математична грамотність, освітня робототехніка, дошкільна освіта, початкова освіта, просторове мислення, логічне мислення, алгоритмічне мислення, STEM /STREAM-освіта, діяльнісний підхід.

KHARADZHYAN Natalia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physics and Methods of Its Teaching
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9193-755X>
e-mail: n.a.kharadzjan@gmail.com

KULINKA Yulia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4482-5207>
e-mail: kulinkapmto@gmail.com

BARULINA Yulia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education
Kryvyi Rih State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4053-5216>
e-mail: julja.barulina@gmail.com

MATHEMATICS AND ROBOTICS: CROSS-CUTTING PRACTICES FOR DEVELOPING SPATIAL AND LOGICAL THINKING IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article explores the potential of educational robotics as an effective means of ensuring continuity between the logical and mathematical development of preschool children and the formation of mathematical literacy in primary school students. The relevance of the study is обусловлено the need to implement activity-based and practice-oriented approaches to learning that correspond to current educational trends and the age-specific developmental characteristics of children. It is emphasized that in preschool age, priority should be given to the formation of elementary logical and mathematical concepts, which serve as the foundation for the further development of mathematical literacy in primary school age. It is substantiated that educational robotics enables the integration of mathematical content with practical activity through construction, modeling, and elements of programming, thereby fostering the development of spatial and logical thinking.

The main areas of the influence of robotics on children's development are characterized, in particular the formation of ideas about quantity, size, shape, and spatial relations, as well as the development of operations of analysis, comparison, classification, and generalization. The role of construction in the development of spatial imagination and the ability to model objects is identified, as well as the significance of programming as a means of forming algorithmic thinking, the ability to plan actions, and predict outcomes. It is emphasized

that robotics-based tasks create conditions for applying mathematical knowledge in practical situations, which increases the level of its awareness and assimilation.

It is noted that the use of robotics contributes to increasing children's motivation for cognitive activity, the development of critical thinking, communication skills, and the ability to work in a team. Attention is focused on the possibility of using cross-cutting practices that combine different educational fields and ensure the integrity of the educational process. It is concluded that the introduction of educational robotics is an appropriate and promising direction for improving modern education, since it contributes to the harmonious development of the child's intellectual sphere and forms the prerequisites for successful learning at subsequent levels of education.

Key words: logical and mathematical development, mathematical literacy, educational robotics, preschool education, primary education, spatial thinking, logical thinking, algorithmic thinking, STEM/STREAM education, activity-based approach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освітня парадигма орієнтована на формування ключових компетентностей, серед яких особливе місце посідає математична грамотність як здатність застосовувати математичні знання у різних життєвих і навчальних ситуаціях. Водночас важливо враховувати вікову специфіку розвитку дітей: якщо для молодшого шкільного віку провідним результатом є сформованість математичної грамотності, то для дошкільників визначальним виступає логіко-математичний розвиток як основа подальшого засвоєння математичного змісту. У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних засобів, що забезпечують природне поєднання інтелектуальної та діяльної активності дитини. Одним із таких засобів є освітня робототехніка, що поєднує конструювання, елементи програмування та ігрову взаємодію.

Логічним продовженням цього є звернення до нормативно-правового підґрунтя, що визначає сучасні орієнтири розвитку освіти та підтверджує доцільність використання інноваційних технологій у роботі з дітьми. Зокрема, у Законі України «Про освіту» закріплено компетентнісний підхід як базовий, що передбачає формування не лише знань, а й умінь їх застосування у практичній діяльності. У Державному стандарті дошкільної освіти [3] наголошується на важливості розвитку пізнавальної активності, логічного мислення та здатності дитини орієнтуватися у сенсорно-пізнавальному просторі через гру та діяльність.

У свою чергу, Державний стандарт початкової освіти [4] орієнтує освітній процес на формування математичної компетентності, розвиток уміння моделювати ситуації, працювати з просторовими об'єктами та розв'язувати практичні завдання. Концепція «Нова українська школа» [6] підкреслює інтеграцію змісту освіти, діяльнісний підхід і розвиток критичного та логічного мислення, а Концепція розвитку STEM-освіти МОН України [7] визначає робототехніку як ефективний інструмент формування дослідницьких і конструкторських умінь.

Таким чином, нормативні документи створюють підґрунтя для впровадження освітньої робототехніки як засобу формування просторового та логічного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз сучасних наукових досліджень засвідчує, що формування логіко-математичних уявлень у дошкільному віці та математичної грамотності в початковій школі має здійснюватися на засадах діяльнісного підходу, інтеграції освітніх напрямів та використання практикоорієнтованих завдань [1; 9].

Проблема розвитку мислення у дітей дошкільного віку традиційно є однією з ключових як у педагогіці, так і в дитячій психології. Вона широко представлена у наукових дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених, які розглядали різні аспекти становлення інтелектуальної діяльності дитини,

зокрема формування просторових уявлень, логічних операцій, графічної грамотності та елементарних теоретичних узагальнень. У працях дослідників (Р. Арнхейм, Г. Грегори, В. Зінченко, Р. Хольт) розкрито механізми оперування зоровими образами в процесі мислення, що є важливим для розуміння розвитку просторового мислення.

Розвиток просторових уявлень і уяви дошкільників досліджували А. Запорожець, А. Леушина, А. Люблінська, Л. Метліна, Н. Побірченко, К. Щербакова, які акцентували увагу на особливостях сприймання форми, розмірів і просторового розташування об'єктів навколишнього світу.

Окремий напрям становлять дослідження, присвячені методиці навчання математики та формуванню просторових уявлень у дітей (І. Бантова, М. Богданович, О. Дубинчук та ін.), де розглядаються підходи до опанування геометричного матеріалу, розвитку уяви та логічного мислення. Питання формування просторових уявлень у процесі навчання математики висвітлено у працях О. Астряба, М. Бурди, В. Гусева, О. Дубинчук, Н. Мацько, та ін.

Сучасні дослідники приділяють значну увагу формуванню логіко-математичної компетентності дошкільників. У роботах Н. Баглаєвої, О. Безсонової, О. Брежнєвої, М. Машовець, Т. Пагути визначено сучасні підходи до її розвитку, критерії сформованості та педагогічні умови реалізації. Л. Зайцева розглядає особливості індивідуальної роботи в процесі формування математичних уявлень, Л. Іщенко описує педагогічні технології супроводу цього процесу, а Т. Пагута акцентує увагу на ігрових методах як засобу розвитку логіко-математичної компетентності старших дошкільників. І. Підліпняк окреслює особливості організації освітнього процесу, спрямованого на логіко-математичний розвиток дітей.

Окремий сучасний напрям досліджень пов'язаний із використанням STREAM-освіти як інтегрованого підходу до розвитку мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. У працях Т. Грицишиної, К. Крутій, І. Стеценко, О. Стоєцької, Н. Шаманової та ін. розглядаються можливості формування логічного мислення через поєднання науки, технологій, інженерії, мистецтва та математики. Зокрема, у межах програми «STREAM-освіта, або Стежки у Всесвіт» підкреслюється необхідність не лише сприйняття інформації, а й її осмислення, що передбачає розвиток логічних операцій як основи пізнавальної діяльності дитини.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить про багатовекторність досліджень проблеми розвитку мислення дітей та створює теоретичне підґрунтя для обґрунтування ефективності використання інтегрованих підходів, зокрема поєднання математики і робототехніки у формуванні просторового та логічного мислення.

Метою статті є обґрунтування можливостей освітньої робототехніки як наскрізного інструменту формування просторового та логічного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в

процесі логіко-математичного розвитку та становлення математичної грамотності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дошкільному віці логіко-математичний розвиток охоплює формування елементарних уявлень про кількість, величину, форму та простір, розвиток операцій класифікації, серіації, узагальнення, а також здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. У молодшому шкільному віці ці передумови трансформуються у математичну грамотність, що передбачає вміння інтерпретувати математичні поняття, застосовувати їх для розв'язання задач, аналізувати результати та робити висновки. Спільним для обох вікових етапів є потреба в активній, практичній діяльності, що стимулює мислення та забезпечує осмислене засвоєння знань.

Розвиток просторового та логічного мислення на етапі переходу від дошкільної до початкової ланки освіти є фундаментом для формування предметно-практичної, технологічної, логіко-математичної та дослідницької компетентностей.

У дошкільному віці мислення має переважно **наочно-дійовий та наочно-образний характер**. Дитина опановує простір через власну активність: переміщення, конструювання та маніпулювання предметами. Логічні операції (аналіз, синтез, порівняння) на цьому етапі тісно пов'язані з практичним досвідом. Формування просторових уявлень відбувається за схемою: від «власного тіла» (ліво-право, вище-нижче) до орієнтування на площині та в об'ємному моделюванні.

Логічне мислення розглядається як поєднання двох взаємопов'язаних аспектів, що передбачає здатність людини послідовно й обґрунтовано мислити із застосуванням системи логічних операцій. Логічні операції виступають основними інструментами мисленнєвої діяльності, за допомогою яких і реалізується процес логічного мислення в цілому. Хоча їх існує значна кількість, не всі вони є доступними для повноцінного опанування дітьми дошкільного віку. До базових логічних операцій, ої поступово формуються у дошкільників, належать: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та систематизація [8].

Аналіз передбачає виокремлення окремих частин або властивостей об'єкта за певною ознакою. Синтез, навпаки, полягає в об'єднанні окремих елементів у цілісну систему явищ чи предметів, що перебувають у взаємозв'язку. Порівняння є розумовою операцією, спрямованою на встановлення подібності та відмінностей між об'єктами чи явищами. Узагальнення полягає у віднесенні менш загальних понять до більш загальних категорій. Класифікація розглядається як впорядкована система розподілу об'єктів за певними істотними ознаками.

Систематизація передбачає впорядкування сукупності елементів таким чином, щоб між ними встановлювалися логічні зв'язки. Окремо виділяють серіацію як процес розташування об'єктів у певній послідовності за ознакою її зростання або спадання [10, с. 21]. Отже, розвиток кожної з указаних логічних операцій у дошкільному віці безпосередньо сприяє становленню та вдосконаленню логічного мислення дитини.

У молодшому шкільному віці відбувається поступовий перехід до **словесно-логічного мислення**. Дитина починає оперувати абстрактними поняттями, проте для глибокого розуміння все ще потребує опори на наочність. Просторові уявлення стають складні-

шими: з'являється здатність до уявного обертання об'єктів, читання простих схем та планів. Наступність між цими ланками полягає у поступовому ускладненні завдань – від реального предмета до його символічного відображення (схеми чи коду).

Мислення дітей молодшого шкільного віку істотно відрізняється від мислення дошкільників, у яких воно переважно характеризується малою керованістю та мимовільністю у постановці й розв'язанні розумових завдань. Дошкільники частіше мислять у ситуаціях, які викликають у них інтерес, емоційне захоплення або особисту привабливість. Натомість молодші школярі поступово набувають здатності виконувати навчальні завдання навіть за відсутності безпосереднього інтересу, вчаться свідомо керувати власною розумовою діяльністю, мислити цілеспрямовано та відповідно до навчальної необхідності [2].

У віці 6–7 років поняттєве мислення ще перебуває на етапі становлення, однак його передумови вже сформовані. У процесі шкільного навчання мислення дітей стає більш довільним, організованим, усвідомленим і структурованим. Саме в цей період активно розвивається словесно-логічне та абстрактне мислення, що забезпечує перехід до оперування поняттями.

Молодший шкільний вік вважається найбільш сприятливим для становлення понятійного мислення, оскільки навчальна діяльність поступово стає провідною та визначає розвиток пізнавальних процесів. Таким чином, у шкільному віці мислення дитини набуває центрального значення у структурі свідомої навчальної діяльності [5].

З огляду на зазначені вікові особливості розвитку мислення, важливою постає проблема пошуку ефективних засобів, які б забезпечували поступовий перехід від наочно-образного та ситуативного мислення дошкільників до більш довільного, логічного й абстрактного мислення молодших школярів. Одним із таких сучасних і дієвих засобів виступає **освітня робототехніка**, що поєднує конструювання, елементи програмування та практичне моделювання. Вона створює умови для активної пізнавальної діяльності дитини, у процесі якої формуються вміння планувати дії, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, орієнтуватися у просторі та мислити алгоритмічно.

Використання робототехніки в освітньому процесі дозволяє природно інтегрувати математичні уявлення, просторові орієнтири та логічні операції в ігрову та дослідницьку діяльність, що є особливо важливим як для дошкільного, так і для молодшого шкільного віку [9].

Освітня робототехніка у цьому контексті виступає як ефективне середовище розвитку, оскільки дозволяє інтегрувати математичний зміст у діяльність, що є природною та цікавою для дітей. У процесі конструювання діти засвоюють поняття форми, розміру, симетрії, співвідношення частини і цілого, вчаться порівнювати об'єкти та аналізувати їхню будову. Така діяльність безпосередньо сприяє розвитку просторового мислення та уяви.

Важливим компонентом є також програмування, навіть у найпростішому вигляді, доступному для дітей. Робота з робототехнічними наборами передбачає створення послідовностей дій, прогнозування результату, виявлення та виправлення помилок. Це сприяє формуванню логічного та алгоритмічного мислення, умінню встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та планувати діяльність.

Робототехнічні завдання водночас виконують функцію моделювання реальних ситуацій, у яких діти застосовують математичні знання. Вони вимірюють відстань і час, рахують кроки, орієнтуються у просторі, працюють із координатами, аналізують залежності між величинами. Для дошкільників такі завдання реалізуються через ігрові ситуації, наприклад побудову конструкцій або рух за заданим маршрутом, тоді як для молодших школярів вони ускладнюються елементами вимірювання, графічного подання результатів і встановлення закономірностей.

Освітня робототехніка відповідає цим вимогам, оскільки поєднує конструювання, експериментування, елементи програмування та ігровий формат. Робототехнічні моделі створюють умови для природного застосування математичних понять у практичних ситуаціях.

Математична грамотність дітей характеризується розвитком таких умінь [2]:

- розуміння числа та кількості;
- оперування величинами;
- просторове й геометричне мислення;
- логічні операції (класифікація, впорядкування, узагальнення);
- умінь розв'язувати задачі;
- початкові навички алгоритмічного мислення та виконання послідовних операцій.

У цих процесах важливу роль відіграє гра, експеримент та діяльнісний підхід – саме те, що лежить в основі освітньої робототехніки.

Під час створення моделей діти засвоюють: поняття «більше–менше», «вище–нижче», лінії, форми, симетрію, частину і ціле, принципи комбінації та повторюваних елементів тощо.

Конструювання сприяє вмінню аналізувати структуру об'єктів, порівнювати їхні параметри, робити висновки.

Набори типу Matatalab, Bee-Bot або LEGO WeDo дозволяють дітям: складати послідовності команд, передбачати результат, простежувати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити помилки та виправляти їх.

Алгоритм – одна з ключових компонент математичної грамотності і формування просторового та логічного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

У робототехнічних завданнях діти застосовують: вимірювання (відстань, швидкість), підрахунок повторень, оцінювання часу, орієнтування в просторі (ліворуч, праворуч, вгору, вниз тощо), роботу з координатами (наприклад, рух на ігровому полі).

Приклади практичних завдань, що формують просторове та логічне мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Дошкільний вік:

Завдання 1: «Побудуй міст, який витримає 10 кубиків» – діти порівнюють довжини, рахують, аналізують міцність опор.

Завдання 2: «Програмуємо Matatlab: дійди до цифри 7» – робота з послідовністю команд, лічба кроків.

Молодший шкільний вік.

Завдання 3: «Вимірюємо пройдений шлях» Робот рухається на 1, 2, 5 секунд – діти будують графік залежності відстані від часу.

Завдання 4: «Створення моделі годинника». Через механізм передач діти розуміють множення та ділення, оберти, пропорції.

Завдання 5: «Рух за координатами». Роботи рухаються по клітинках – засвоєння початкової геометрії координатної площини.

Переваги використання робототехніки у формуванні просторового та логічного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку:

- ігрова форма підвищує мотивацію;
- математика «оживає» через дію;
- дитина бачить помилку й одразу може її виправити;
- розвиваються комунікація, робота в команді, критичне мислення;
- інтеграція математики, інформатики, технічної творчості;
- підготовка до STEM-освіти в школі.

Використання робототехніки має значний педагогічний потенціал, оскільки підвищує мотивацію до пізнавальної діяльності, забезпечує наочність і практичну спрямованість навчання, сприяє розвитку критичного мислення та комунікативних умінь. Крім того, вона створює умови для інтеграції знань з математики, інформатики та технологій, що відповідає сучасним освітнім тенденціям.

Освітня робототехніка є ефективним інструментом формування просторового та логічного мислення дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Завдяки діяльнісному підходу, моделюванню та програмуванню діти природно усвідомлюють математичні залежності та поняття. Робототехніка сприяє розвитку логічного мислення, просторової уяви, алгоритмічної культури та вміння застосовувати математику у практичних ситуаціях.

Використання робототехнічних платформ у навчанні відповідає сучасним освітнім тенденціям та створює умови для раннього формування STEM-компетентностей.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, освітня робототехніка виступає ефективним інструментом забезпечення наступності між логіко-математичним розвитком у дошкільному віці та формуванням математичної грамотності у молодшій школі. Її використання сприяє гармонійному розвитку просторового та логічного мислення, формує здатність до аналізу, планування та застосування знань у практичній діяльності, що є важливою передумовою успішного навчання дитини на наступних етапах освіти.

Таким чином, формування просторового та логічного мислення у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку має вікову специфіку: у дошкільників воно базується на наочно-дійовому та наочно-образному мисленні, а у молодших школярів поступово переходить до словесно-логічного та більш довільного. Саме інтегровані діяльнісні засоби, зокрема робототехніка, забезпечують ефективність цього переходу, сприяючи гармонійному розвитку когнітивної сфери дитини.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Баруліна Ю.О. STEM-технології у процесі навчання математики в початковій школі як запорука розвитку креативного мислення учнів. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue №26. Part 3. April 2023. С. 195–202. URL: <https://www.moderntechno.de/index.php/meit/issue/view/meit26-03/meit26-03>
2. Васильченко І. Сучасна математика та її викладання. *Вища школа*. 2021. № 6. С. 33–37.
3. Державний стандарт дошкільної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>

4. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> (дата звернення 15.04.2026)

5. Дроздіна В. В. Особливості навчання молодших школярів розв'язуванню нестандартних (олімпіадних) задач. *Початкова школа*. 2010. № 11. С. 34–37.

6. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>.

7. Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>

8. Крутії К. STREAM-освіта, або Стежинки у Всесвіт: Альтернативна програма формування культури інженерного мислення в дітей перешкільного віку. Запоріжжя: ЛІПС, 2019. 148 с.

9. Кулінка Ю. Методичні засади формування логіко-математичної компетентності дошкільників у процесі опанування сенсорного еталону «Орієнтування у просторі» засобом робототехніки. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*. Дніпро-Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2026. № 1(109). С. 280–289.

10. Пагута Т. І. Методика формування елементарних математичних уявлень дошкільників: Навчально-методичний посібник. Львів: Новий Світ-2000, 2020. 298 с.

REFERENCES

1. Barulina, Yu.O. (2023). STEM-teknologii u protsesi navchannia matematyky v pochatkovii shkoli yak zaporuka rozvytku kreatyvnoho myslennia uchniv [STEM technologies in the process of teaching mathematics in elementary school as a key to developing students' creative thinking]. *Modern engineering and innovative technologies*. Issue №26. Part 3. April. S. 195–202. URL: <https://www.moderntech.no.de/index.php/meit/issue/view/meit26-03/meit26-03>. [in Ukrainian]

2. Vasylchenko, I. (2021). Suchasna matematika ta yii vykladannia [Modern mathematics and its teaching]. *Vyshcha shkola*. № 6. S. 33–37. [in Ukrainian]

3. Derzhavnyi standart doshkilnoi osvity [State standard of preschool education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1557-2025-%D0%BF#Text>. [in Ukrainian]

4. Derzhavnyi standart pochatkovoi osvity [State standard of primary education]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text> [in Ukrainian]

5. Drozdina, V. V. (2010). Osoblyvosti navchannia molodshykh shkoliariv rozv'iazuvanniu nestandardnykh (olimpiadnykh) zadach [Features of teaching younger schoolchildren to solve non-standard (Olympiad) problems]. *Pochatkova shkola*. № 11. S. 34–37. [in Ukrainian]

6. Kontseptsiiia realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity «Nova ukrainska shkola» na period do 2029 roku : skhvalena rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14 hrud. 2016 r. № 988-r [Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period until 2029: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated December 14, 2016 No. 988-r]. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>. [in Ukrainian]

7. Kontseptsiiia rozvytku pryrodnycho-matematychnoi osvity (STEM-osvity) [Concept of development of science and mathematics education (STEM education)]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>. [in Ukrainian]

8. Krutii, K. (2019). STREAM-osvita, abo Stezhynky u Vsesvit: Alternatyvna prohrama formuvannia kultury inzhenernoho myslennia v ditei pereshkilnoho viku [STREAM education, or Paths to the Universe: An alternative program for forming a culture of engineering thinking in preschool children]. *Zaporizhzhia: LIPS*. 148 s. [in Ukrainian]

9. Kulinka, Yu. (2026). Metodichni zasady formuvannia lohiko-matematychnoi kompetentnosti doshkilnykiv u protsesi opanuvannia sensornoho etalonu «Oriientuvannia u prostori» zasobom robototekhniki [Methodological principles of forming logical-mathematical competence of preschoolers in the process

of mastering the sensory standard "Orientation in space" using robotics]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats*. Dnipro-Sloviansk: DVNZ «Donbaskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet». № 1(109). S. 280–289. [in Ukrainian]

10. Pahuta, T. I. (2020). Metodyka formuvannia elementarnykh matematychnykh uavlenn doshkilnykiv: Navchalno-metodychnyi posibnyk [Methodology for the formation of elementary mathematical concepts in preschoolers: Educational and methodological manual]. Lviv: Novyi Svit-2000. 298 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ХАРАДЖЯН Наталя – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: інноваційні підходи до професійної підготовки здобувачів освіти, зокрема в контексті STEM-освіти, інтеграція навчальної робототехніки в освітній процес, розвиток проєктної та дослідницької діяльності в освіті, впровадженні міждисциплінарних методик навчання з урахуванням цифровізації її потреб сучасного суспільства.

КУЛІНКА Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної і спеціальної освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: методика формування елементарних математичних уявлень, розвиток логічного мислення та пізнавальної активності, інтеграція навчальної робототехніки та безекранного програмування в освітній процес закладів дошкільної освіти, розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку засобами робототехніки, впровадження міждисциплінарних методик навчання для забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти.

БАРУЛІНА Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: формування фахових компетентностей майбутніх педагогів до викладання інтегрованих курсів та реалізації творчого потенціалу учнів, розвиток проєктної та дослідницької діяльності учнів початкових класів у процесі розв'язання логіко-математичних завдань, впровадження міждисциплінарних методик навчання з урахуванням цифровізації та потреб сучасної початкової освіти, поєднання практичної діяльності з іншими освітніми галузями для формування цілісної картини світу у школярів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KHARADZHYAN Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physics and Methods of Its Teaching Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: innovative approaches to the professional training of education seekers, in particular in the context of STEM education; integration of educational robotics into the educational process; development of project and research activities in education; implementation of interdisciplinary teaching methods taking into account digitalization and the needs of modern society.

KULINKA Yulia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Special Education Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: methodology for the formation of elementary mathematical concepts, development of logical thinking and cognitive activity; integration of educational robotics and screen-free programming into the educational process of preschool educational institutions; development of logical-mathematical competence of preschool children using robotics; introduction of interdisciplinary teaching methods to ensure continuity between preschool and primary education.

BARULINA Yulia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary Education Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Scientific interests: formation of professional competencies of future teachers for teaching integrated courses

and realizing the creative potential of students; development of project and research activities of primary school students in the process of solving logical-mathematical problems; introduction of interdisciplinary teaching methods taking into account digitalization and the needs of modern primary education;

combination of practical activities with other educational fields to form a holistic picture of the world for schoolchildren.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК [378.016:004.2]:[378.017:004-047.22]:[378.018.8:377.011.3-051:004](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-560-565

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГЕДЗИК Андрій –

доктор філософії, старший викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями

Уманського національного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2330-4395>

e-mail: andriihedzyk@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ АРХІТЕКТУРИ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ СИСТЕМ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІЗ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглядається актуальна проблема модернізації фахової підготовки педагогічних кадрів в умовах глобальної цифрової трансформації суспільства. Наголошується на тому, що наявний рівень професійної компетентності значної частини випускників педагогічних закладів вищої освіти часто не відповідає стрімким технологічним викликам, оскільки майбутній фахівець формується переважно як «впевнений користувач» прикладного програмного забезпечення, а не як компетентний інженер-дослідник. З огляду на це, метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичне розкриття педагогічних і методичних особливостей вивчення дисципліни «Архітектура обчислювальних систем» як фундаментальної складової процесу формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій. Ця дисципліна розглядається як критично важливий міст між абстрактним світом програмних алгоритмів та фізичним рівнем апаратного забезпечення.

Автором обґрунтовано концепцію «апаратної автономності» викладача, яка передбачає здатність самостійно усувати технічні збої, забезпечувати стабільність освітнього процесу та приймати кваліфіковані управлінські рішення щодо модернізації цифрової інфраструктури. Доведено, що глибинне розуміння діагностичних процедур (наприклад, POST-кодів), принципів термального менеджменту, особливостей гетерогенних архітектур процесорів та технологій апаратного кодування відео є не лише інженерною навичкою, але й необхідною педагогічною умовою для ефективної організації дистанційного та змішаного навчання. У дослідженні акцентовано увагу на тому, що викладання складних дисциплін вимагає впровадження інноваційних імерсивних та інтерактивних методик. Використання віртуальних симуляторів (зокрема PC Building Simulator), елементів гейміфікації та методу кейс-стаді створює безпечне, економічно виправдане середовище для розвитку психомоторних й аналітичних навичок здобувачів освіти.

Підсумовано, що з огляду на безпрецедентні темпи еволюції комп'ютерної інженерії, традиційні закриті моделі університетської освіти втрачають свою ефективність. Доведено необхідність побудови відкритих освітніх екосистем, де синергія формального та неформального навчання (через інтеграцію в академічні програми сертифікованих курсів провідних IT-корпорацій, як-от Cisco) забезпечує безперервну актуалізацію знань фахівців. Перспективи подальших наукових розвідок окреслюють необхідність дослідження дидактичного потенціалу систем генеративного штучного інтелекту як колаборативного інструменту в освіті, розробку спеціалізованих гейміфікованих мобільних додатків для мікронавчання комп'ютерної архітектури, а також теоретико-правове обґрунтування механізмів імплементації результатів неформальної освіти та галузевих сертифікатів у межах формальної підготовки майбутніх педагогів.

Ключові слова: інформатична компетентність; архітектура обчислювальних систем; педагоги професійного навчання; цифрові технології; апаратна автономність; імерсивні технології навчання; відкриті освітні екосистеми.

HEDZYK Andrii –

PhD, Senior Lecturer at the Department of Professional Education and Technologies by Profiles

Uman National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2330-4395>

e-mail: andriihedzyk@gmail.com

FEATURES OF STUDYING COMPUTING SYSTEMS ARCHITECTURE IN THE PROCESS OF FORMING THE INFORMATICS COMPETENCE OF FUTURE PROFESSIONAL EDUCATION TEACHERS OF DIGITAL TECHNOLOGIES

The article considers the urgent problem of modernizing the professional training of teaching staff in the context of the global digital transformation of society. It is emphasized that the current level of professional competence among a significant portion of graduates from pedagogical higher educational institutions often does not meet rapid technological challenges, as the future specialist is primarily formed as a "confident user" of applied software rather than a competent research engineer. Given this, the purpose of the study is the theoretical substantiation and practical disclosure of the pedagogical and methodological features of studying the discipline "Computing Systems Architecture" as a fundamental component of the process of forming the informatics competence of future professional education teachers of digital technologies. This discipline is considered a critical bridge between the abstract world of software algorithms and the physical level of hardware.

The author substantiates the concept of the teacher's "hardware autonomy", which implies the ability to independently eliminate technical failures, ensure the stability of the educational process, and make qualified management decisions regarding the modernization of digital infrastructure. It is proven that an in-depth understanding of diagnostic procedures (e.g., POST codes), principles of thermal management, features of heterogeneous processor architectures, and hardware video encoding technologies is not only an engineering skill but also a necessary pedagogical condition for the effective organization of distance and blended learning. The study emphasizes that

teaching technically complex disciplines requires the implementation of innovative immersive and interactive methods. The use of virtual simulators (in particular, PC Building Simulator), gamification elements, and the case-study method creates a safe, economically justified environment for developing the psychomotor and analytical skills of students.

It is summarized that, given the unprecedented pace of computer engineering evolution, traditional closed models of university education are losing their effectiveness. The necessity of building open educational ecosystems is proven, where the synergy of formal and non-formal learning (through the integration of certified courses from leading IT corporations, such as Cisco, into academic programs) ensures the continuous updating of specialists' knowledge. Prospects for further scientific research outline the need to study the didactic potential of generative artificial intelligence systems as a collaborative tool in education, develop specialized gamified mobile applications for the microlearning of computer architecture, as well as provide a theoretical and legal substantiation for the mechanisms of implementing non-formal education results and industry certificates into the formal training of future teachers.

Key words: informatics competence; computing systems architecture; professional education teachers; digital technologies; hardware autonomy; immersive learning technologies; open educational ecosystems.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному глобалізованому світі, де цифровізація охопила всі сфери людської діяльності, докорінно трансформуються вимоги до системи освіти та, зокрема, до рівня професійної підготовки педагогічних кадрів. Цифрова трансформація суспільства вимагає не просто адаптації існуючих навчальних програм, а створення принципово нових освітніх парадигм, у центрі яких перебуває фахівець нового типу. У цьому контексті стратегічного значення набуває підготовка педагогів професійного навчання із цифрових технологій, які стають не лише ретрансляторами знань, але й ключовими агентами та провідниками позитивних інноваційних змін у суспільстві.

Складність сучасної інформаційної інфраструктури диктує нові умови: ефективно здійснювати освітній процес, забезпечувати відповідальне використання засобів цифрових технологій для управління інформаційними потоками, комунікації та створення високоякісного контенту здатна лише глибоко інформаційно грамотна особистість. Водночас науковці та практики фіксують тривожну тенденцію: наявна професійна компетентність значної частини випускників педагогічних закладів вищої освіти часто не відповідає стрімким викликам цифрового суспільства. Ця невідповідність зумовлена насамперед поверхневим підходом до розуміння комп'ютерних технологій, де майбутній фахівець формується переважно як впевнений користувач прикладного програмного забезпечення, але не як інженер-дослідник, здатний досягнути глибинні апаратні та системні процеси.

Саме тому фундаментальне значення у структурі фахової підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю А5.39 «Професійна освіта (Цифрові технології)» відіграє вивчення апаратних дисциплін, центральне місце серед яких посідає архітектура обчислювальних систем. Ця дисципліна виступає своєрідним мостом між абстрактним світом програмних алгоритмів та фізичним світом електроніки. Її опанування дозволяє сформувати інтегроване бачення комп'ютера як складної багаторівневої системи, що є базисом для розвитку інженерного та обчислювального мислення, навичок проєктування, а також здатності ефективно навчати майбутніх кваліфікованих робітників для ІТ-індустрії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки функціонує розгалужена система термінів для опису навичок і компетентностей у сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Дослідники активно оперують такими поняттями, як «цифрова компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «інформатична компетентність», «медіа-компетентність», «цифрова грамотність» та «цифрова культура». Ця термінологічна полісемія відображає багатогранність та постійну еволюцію феномену взаємодії людини з інформаційними системами. Дослідження науковців (зокрема Н. Сороко, О. Спіріна [12], О. Гриценчук, І. Іванюк, С. Литвинової, Н. Морзе [5, 10, 11] та ін.) науково обґрунтовують питання цифрової грамотності, оцінювання ІК-компетентності та її впливу на професійне становлення.

Таблиця 1

Термін	Специфіка тлумачення в науковому дискурсі
Інформаційно-комунікаційна компетентність	Найбільш уживане поняття, що трактується як здатність людини застосовувати ІКТ у житті, навчанні та роботі, а також здатність постійно й автономно розвивати цю навичку.
Цифрова компетентність	Інтегративне утворення, що є ширшим за технічні навички і охоплює технічний, когнітивний та етичний компоненти використання цифрового середовища.
Інформатична компетентність	Відображає операційно-діяльнісний компонент інформаційної культури людини; інтегрована сукупність знань та вмінь у галузі комп'ютерної інженерії, алгоритмізації та моделювання.
ІТ-культура (Цифрова культура)	Найширший концепт, що включає психологічну компоненту: інформатичний світогляд, мотивацію до використання інновацій, прагнення до впровадження ІТ в освітній процес.

Важливо зазначити, що інформатична компетентність визнається інваріантною складовою професіоналізму педагога: знання, уміння і здатності щодо використання ІКТ не залежать виключно від змісту його вузької професійної діяльності, а є фундаментальною основою для повсякденного життя та безперервного професійного самовизначення.

Спроби звузити поняття інформатичної компетентності лише до її діяльнісної складової (як сукупності знань та вмінь для виконання конкретних

операцій) не відображають усієї складності підготовки педагога. Загальноприйнята психологічна структура компетентності обов'язково включає мотиваційно-сміслові та рефлексивні детермінанти.

Зокрема, концепція ІТ-культури особистості вчителя, яка є ширшою за базову ІТ-компетентність, передбачає наявність потужного психологічного компонента. Він включає формування інноваційного та інформатичного світогляду, внутрішню мотивацію особистості на необхідність формування професійно

спрямованої IT-готовності, удосконалення особистісних здібностей до навчання впродовж життя, а також умінь аналітично, творчо та критично мислити. Майбутній компетентний педагог професійного навчання повинен активно демонструвати прагнення до професійного зростання та бути психологічно готовим до впровадження прогресивних інновацій, що відповідають вимогам сучасного цифрового соціуму.

Отже, смислові контури понять «інформаційна культура особистості» та «інформатична компетентність» практично збігаються, якщо розглядати їх через призму культури інформаційної діяльності. У цьому розрізі вивчення складних інженерних дисциплін, таких як архітектура обчислювальних систем, постає не просто як засвоєння фактів про будову комп'ютерів, а як інструмент формування системного аналітичного мислення та розвитку епістемологічної глибини педагога.

У світовій практиці викладання архітектури обчислювальних систем (Comp-Arch) існує суперечка щодо балансу між теорією та практикою. Дослідники стверджують, що традиційні методи, орієнтовані на абстрактні моделі, є малоефективними та знижують мотивацію студентів. На противагу цьому, Doğan M., Oztoprak K., Tolun M. [2] довели, що проектування власних процесорів «від бітів до байтів» через симулятори значно підвищує рівень знань та професійну впевненість.

Щодо стратегій підготовки, то Hsu та Lin [4, с. 15] зазначають, що найбільший вплив на формування компетентності мають стратегії «рефлексії» та «дизайну інструкцій», тоді як Baran E., Canbazoglu Bilici S., Albayrak Sari A., Tondeur J. [1, с. 367] вважають найбільш вживаним у педагогічних вишах метод «педагога як рольової моделі».

Останні дослідження 2024–2025 років фокусуються на імерсивних технологіях:

- **Доповнена реальність (AR):** Sugihartini N. та Swisnandy I. [9, с. 475] експериментально підтвердили, що інтеграція AR із проектним навчанням (PjBL) дає значно вищі результати, ніж звичайне використання AR або традиційні лекції, оскільки створює інтерактивне та контекстуальне середовище.

- **Симуляційне навчання:** Musril H. A., Jasmienti J., Hurrhman M. [6] та Fahrurrozi, Syahrul S., Malik N. [3] виявили, що використання віртуальних лабораторій (наприклад, PC Building Simulator) не лише економить кошти, а й дозволяє студентам розвивати психомоторні навички безпечно, без ризику пошкодити дороге обладнання.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та практичному розкритті педагогічних і методичних особливостей вивчення дисципліни «Архітектура обчислювальних систем» як фундаментальної складової процесу формування інформаційної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування інформаційної компетентності у майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій неможливе без ґрунтового вивчення архітектури обчислювальних систем, яка виступає фундаментом для розуміння всіх подальших процесів обробки, передачі та захисту інформації.

Навчальна дисципліна «Архітектура обчислювальних систем» (та її варіації, як-от «Архітектура комп'ютерів», «Архітектура і функціонування обчис-

лювальних систем») відноситься до групи професійно-практичних дисциплін і є невід'ємною частиною циклу професійно-орієнтованої підготовки. Вона викладається, як правило, на 2-3 курсах навчання і формує теоретичний та практичний фундамент для аналізу комп'ютерних систем і технологій обробки інформації.

Традиційний підхід до вивчення архітектури обчислювальних систем часто обмежувався теоретичним розглядом класичної архітектури фон Неймана, що в умовах сучасної професійної освіти є недостатнім. Для майбутнього педагога цифрових технологій розуміння внутрішньої будови комп'ютера повинно трансформуватися у практичну здатність забезпечувати безперебійність навчального процесу в умовах реальних технічних викликів. Концепція «апаратної автономності» передбачає, що викладач володіє достатнім рівнем знань для самостійного усунення типових несправностей, що не лише підвищує ефективність занять, а й формує психологічну стійкість та авторитет фахівця в очах студентів.

Процес формування інформаційної компетентності повинен починатися з вивчення критичних фаз запуску системи. Розуміння процедури POST (Power-On Self-Test) є ключовим для ідентифікації проблем на етапі, коли операційна система ще не завантажена. Студенти повинні опанувати методику інтерпретації діагностичних сигналів, які подає материнська плата через системний динамік або світлодіодні індикатори. Вивчення звукових кодів BIOS/UEFI дозволяє викладачу за лічені секунди визначити несправність, таку як помилка ініціалізації оперативної пам'яті або графічного адаптера, що є критично важливим під час проведення занять у комп'ютерних класах.

Майбутній фахівець з цифрових технологій має вміти розробляти та застосовувати алгоритми пошуку несправностей для різноманітних сценаріїв: від проблем із блоком живлення до некоректної роботи периферійних пристроїв. Усунення збоїв у роботі апаратного та програмного забезпечення розглядається як інтегрована діяльність. Використання системних утиліт, таких як «Диспетчер пристроїв» або «Диспетчер завдань», дозволяє студентам аналізувати навантаження на компоненти та ідентифікувати конфлікти драйверів, що часто є причиною нестабільної роботи під час відеоконференцій або виконання ресурсоемних завдань. Це формує цілісне бачення обчислювальної системи як динамічного середовища, де апаратна частина та програмне забезпечення перебувають у безперервній взаємодії.

Педагог професійного навчання у сфері цифрових технологій часто виконує функції IT-консультанта в навчальному закладі, відповідаючи за вибір, закупівлю та модернізацію комп'ютерного парку. Тому розуміння архітектурних особливостей сучасних компонентів, таких як багатоядерні процесори та інтегрована графіка, є необхідною умовою для прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Вивчення принципів роботи сучасних CPU вимагає розуміння гетерогенних архітектур, де поєднуються продуктивні та енергоефективні ядра. Для педагога це знання є прикладним: воно дозволяє пояснити різницю в автономності роботи ноутбука під час написання методичних матеріалів та під час проведення онлайн-трансляції заняття. Важливим аспектом є термальний троттлінг (thermal throttling) –

механізм захисту, який автоматично знижує тактову частоту при досягненні критичних температур.

Студенти повинні розуміти, що термальний менеджмент – це не лише питання довговічності «заліза», а й фактор стабільності освітнього процесу. Перегрів системи під час трансляції через OBS або Zoom призводить до затримок відео (stuttering) та розсинхронізації звуку, що негативно впливає на сприйняття матеріалу учнями. Використання програм моніторингу (HWMonitor, MSI Afterburner) дозволяє майбутнім педагогам наочно побачити зв'язок між навантаженням, температурою та частотою роботи процесора.

У процесі формування інформатичної компетентності особлива увага приділяється можливостям інтегрованої та дискретної графіки для виконання специфічних педагогічних завдань, таких як рендеринг навчальних роликів або стрімінг занять у реальному часі. Порівняння технологій апаратного кодування відео, таких як Intel QuickSync та NVIDIA NVENC, дозволяє студентам зрозуміти переваги кожної архітектури.

Для вчителя, який працює на мобільному пристрої (ноутбучі), використання QuickSync часто є кращим варіантом, оскільки воно забезпечує високу швидкість кодування при мінімальному навантаженні на центральний процесор та меншому виділенні тепла порівняно з програмним кодуванням x264. Знання про підтримку сучасними процесорами (12-го покоління Intel та новіше) 10-бітних форматів HEVC/AV1 є критичним при виборі техніки для створення професійного контенту. Розуміння цих нюансів дозволяє педагогу оптимізувати налаштування трансляції (бітрейт, роздільна здатність) так, щоб забезпечити найкращу якість при наявних апаратних ресурсах.

Ергономічний аспект вивчення архітектури обчислювальних систем пов'язує технічні характеристики «заліза» з фізичним благополуччям викладача та студента. В умовах дистанційного навчання робоче місце стає частиною освітнього середовища, і його правильна організація безпосередньо впливає на ефективність праці. Розуміння архітектурних відмінностей між десктопами, моноблоками та ноутбуками дозволяє педагогу обрати оптимальний форм-фактор для конкретних умов роботи. Використання сучасних інтерфейсів, таких як USB-C Power Delivery та Thunderbolt, відкриває можливості для створення «чистого» робочого простору за допомогою док-станцій. Це дозволяє підключати зовнішні монітори, периферію та живлення через один кабель, що значно підвищує мобільність викладача.

Викладання технічно складних дисциплін майбутнім педагогам вимагає використання інноваційних методик, які б не лише забезпечували засвоєння матеріалу, а й демонстрували можливості сучасних освітніх технологій. Гейміфікація, віртуальні симулятори та проєктне навчання (PBL) стають основними інструментами у цьому процесі. Застосування віртуальних симуляторів збірки ПК, таких як PC Building Simulator, дозволяє вирішити проблему обмеженого доступу до реального сучасного обладнання. У віртуальному середовищі студенти можуть без ризику пошкодження компонентів експериментувати з топовими відеокартами, системами водяного охолодження та складним кабель-менеджментом. Дослідження показують, що студенти, які використовують симулятори, демонструють вищі результати у когнітивній та

психомоторній сферах порівняно з традиційними методами навчання.

Симулятори надають наступні переваги:

1. Економічна ефективність: Можливість «працювати» з комплектуючими, вартість яких виходить за межі бюджету закладу освіти.

2. Безпека: Відсутність ризику ураження електричним струмом або пошкодження чутливих роз'ємів (наприклад, ніжок сокетів CPU) на етапі навчання.

3. Широта охоплення: Студенти вивчають сотні варіантів сумісності комплектуючих, що неможливо реалізувати у фізичній лабораторії.

Проте важливо розуміти, що симулятор є лише етапом підготовки. Фінальна стадія навчання обов'язково має включати роботу з реальним «залізом», де студенти вчаться відчувати зусилля при затисканні важеля сокетів або встановленні модулів пам'яті до характерного клацання.

Для активізації уваги студентів та перевірки технічних знань доцільно використовувати платформи Kahoot та Quizizz. Це дозволяє в ігровій формі засвоювати складну термінологію (наприклад, відмінності між DDR4 та DDR5, типи сокетів AM4/LGA1700 тощо). Створення квестових модулів у системі Moodle або Google Classroom, де перехід на наступний рівень вимагає успішного вирішення технічної задачі, стимулює студентів до самостійного пошуку інформації.

Метод кейс-стаді (case-study) є надзвичайно ефективним для підготовки педагогів професійного навчання. Викладач пропонує студентам реальну професійну ситуацію, наприклад: «Навчальний заклад отримав грант на закупівлю техніки для кабінету робототехніки. Сформулюйте специфікацію системних блоків, враховуючи вимоги до процесора для компіляції коду та відеокарти для 3D-моделювання, забезпечивши при цьому енергоефективність системи». Робота в групах над такими кейсами розвиває аналітичні здібності, вміння обґрунтовувати свій вибір та навички командної взаємодії, що є ключовими для майбутньої педагогічної діяльності.

Розуміння того факту, що цифрові технології та комп'ютерна архітектура еволюціонують безпрецедентними темпами, вимагає перегляду традиційних, закритих моделей формальної університетської освіти. Знання, отримані на першому курсі, можуть частково втратити актуальність до моменту випуску бакалавра.

Тому сучасна стратегія підготовки майбутніх педагогів із цифрових технологій має спиратися на концепцію відкритих освітніх екосистем. Ця концепція передбачає тісну співпрацю між закладами вищої освіти, ІТ-компаніями, професійними спільнотами та неурядовими організаціями. Підкреслюється роль неформальної освіти як інструменту гнучкого й динамічного оновлення професійних знань, що задовольняє потреби індивідуалізації, адаптивності та самостійного безперервного розвитку фахівця.

Принципи модульності, фрактальності та відкритості освітньої системи дозволяють органічно вплітати зовнішні сертифіковані курси в академічну програму. Як приклад практичної реалізації такого підходу, у підготовці студентів з дисципліни «Архітектура обчислювальних систем» обов'язковим елементом самостійної роботи визначається проходження відповідних спеціалізованих курсів у мережних академіях, зокрема Cisco.

Студенти не лише отримують консультації від викладачів кафедр, але й взаємодіють із глобальними матеріалами провідних технологічних корпорацій. Такий підхід гарантує, що знання майбутніх викладачів щодо розгортання комп'ютерних мереж та архітектури кінцевих пристроїв будуть відповідати найсучаснішим галузевим стандартам, а їхня інформатична компетентність постійно синхронізуватиметься з пульсом світової ІТ-індустрії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій є багатовимірним і динамічним процесом, який вимагає рішучого відходу від традиційної парадигми підготовки «впевненого користувача» на користь формування компетентного інженера-дослідника. У цьому контексті дисципліна «Архітектура обчислювальних систем» відіграє роль фундаментального мосту між абстрактним світом програмного забезпечення та фізичним апаратним рівнем, забезпечуючи здобувачам освіти цілісне і глибинне розуміння процесів обробки, збереження та передачі інформації. Опанування майбутніми фахівцями діагностичних процедур, таких як аналіз POST-кодів чи звукових сигналів BIOS, розуміння принципів термального менеджменту та особливостей гетерогенних архітектур сучасних процесорів формує так звану «апаратну автономність». Ця автономність постає не просто суто технічною навичкою, а критично важливою педагогічною умовою забезпечення стабільності та безперервності освітнього процесу. Вона дозволяє викладачу самостійно усувати технічні збої, оптимізувати роботу з медіаконтентом під час проведення дистанційних занять та приймати обґрунтовані управлінські рішення щодо модернізації цифрової інфраструктури закладу освіти. Ефективне засвоєння такого складного інженерного матеріалу можливе лише за умови впровадження інноваційних іммерсивних та інтерактивних методик викладання. Використання віртуальних лабораторій та симуляторів (зокрема PC Building Simulator), гейміфікованих платформ для перевірки знань і методу кейс-стаді для вирішення реальних професійних завдань суттєво підвищує внутрішню мотивацію студентів, створюючи економічно виправдане та безпечне середовище для розвитку психомоторних та аналітичних навичок. Водночас стрімка еволюція комп'ютерної інженерії диктує неминучу необхідність трансформації закритих моделей формальної вищої освіти. Лише синергія формального та неформального навчання, що реалізується через органічну інтеграцію сертифікованих курсів провідних ІТ-корпорацій (наприклад, мережних академій Cisco) в академічні програми університетів, здатна забезпечити безперервну актуалізацію фахових знань педагогів та їхню повну синхронізацію з вимогами сучасної ІТ-індустрії.

Проблема формування інформатичної компетентності у процесі фахової підготовки педагогів професійного навчання залишається надзвичайно складною і потребує подальшого системного наукового пошуку. Одним із найбільш перспективних векторів майбутніх розвідок вбачається дослідження дидактичного потенціалу систем штучного інтелекту як колаборативного інструменту в освітньому процесі. Зокрема, актуальним є вивчення можливостей застосування генеративного ШІ для автоматизації написання діагностичних скриптів, аналізу продуктивності обчислювальних систем та

спільного генерування науково-навчальних матеріалів. Особливої уваги науковців заслуговує напрям розробки та впровадження спеціалізованих гейміфікованих платформ для мікронавчання. Створення інноваційних мобільних додатків, орієнтованих на інтерактивне, поетапне засвоєння архітектури персонального комп'ютера, профільної ІТ-термінології та алгоритмів усунення апаратних збоїв, може суттєво оптимізувати та урізноманітнити самостійну роботу здобувачів освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Baran E., Canbazoglu Bilici S., Albayrak Sari A., Tondeur J. Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPAC. *British Journal of Educational Technology*. 2019. Vol. 50. No. 1. P. 357–370.
2. Doğan M., Oztoprak K., Tolun M. Teaching computer architecture by designing and simulating processors from their bits and bytes. *PeerJ Computer Science*. 2024. URL: <https://peerj.com/articles/cs-1818/>.
3. Fahrurrozi, Syahrul S., Malik N. Pengaruh Penerapan Aplikasi PC Building Simulator dalam Merakit Komputer pada Mata Pelajaran Dasar-Dasar Komputer Terhadap Hasil Belajar Siswa di SMK Muhammadiyah Marioriwawo Kabupaten Soppeng. Makassar : Universitas Negeri Makassar, 2020.
4. Hsu Y.-Y., Lin C.-H. Evaluating the effectiveness of a preservice teacher technology training module incorporating SQD strategies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020. Vol. 17. No. 1. P. 1–17.
5. Morze N. V., Strutyńska O. V. Model of the competences in educational robotics. *Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology*. 2022. Vol. 2. P. 495–505.
6. Musril H. A., Jasmienti J., Hurrahman M. Implementasi Teknologi Virtual Reality Pada Media Pembelajaran Perakitan Komputer. *Jurnal Nasional Pendidikan Teknik Informatika (JANAPATI)*. 2020. Vol. 9. No. 1. P. 83–95.
7. Simkins D., Decker A. Examining the intermediate programmers understanding of the learning process. 2016 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). Piscataway : IEEE, 2016. P. 1–4.
8. Strutyńska O. V., Torbin G. M., Umryk M. A., Vernyudub R. M. Digitalization of the educational process for the training of the pre-service teachers. *CTE Workshop Proceedings*. 2021. Vol. 8. P. 179–199.
9. Sugihartini N., Swisnandy I. G. A. M. Augmented reality in computer systems integrated with project-based learning in vocational schools. *Indonesian Journal of Educational Development (IJED)*. 2025. Vol. 6. No. 2. P. 465–478.
10. Морзе Н. В. Як навчати вчителів, щоб комп'ютерні технології перестали бути дивом у навчанні? *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010. № 6 (86). С. 10.
11. Морзе Н. В., Воротникова І. П. Модель ІКТ-компетентності вчителів. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 10 (6). С. 4–9.
12. Спірін О. М. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) в освіті. *Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України*. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 426–427.
13. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Народна освіта*. [Електронний ресурс]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548.
14. Журенко М. Формування цифрової компетентності майбутнього вчителя інформатики в умовах неформальної освіти. *Path of Science*. 2025. Т. 11. № 5. [Електронний ресурс]. URL: <https://pathofscience.org/index.php/ps/article/download/3544/1717>

REFERENCES

1. Baran, E., Canbazoglu Bilici, S., Albayrak Sari, A., & Tondeur, J. (2019). Investigating the impact of teacher education strategies on preservice teachers' TPAC. *British Journal of Educational Technology*. 50(1). P. 357–370. [in English]
2. Doğan, M., Oztoprak, K., & Tolun, M. (2024). Teaching computer architecture by designing and simulating

processors from their bits and bytes. PeerJ Computer Science. URL: <https://peerj.com/articles/cs-1818/> [in English]

3. Fahrurrozi, Syahrul, S., & Malik, N. (2020). Pengaruh penerapan aplikasi PC building simulator dalam merakit komputer pada mata pelajaran dasar-dasar komputer terhadap hasil belajar siswa di SMK Muhammadiyah Marioriwawo Kabupaten Soppeng. Makassar : Universitas Negeri Makassar. [in Indonesian]

4. Formuvannia informatsiino-tsyfrovoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly [Formation of information and digital competence of future primary school teachers]. (2020). Narodna osvita. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5548 [in Ukrainian]

5. Hsu, Y.-Y., & Lin, C.-H. (2020). Evaluating the effectiveness of a preservice teacher technology training module incorporating SQD strategies. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 17(1). P. 1–17. [in English]

6. Morze, N. V. (2010). Yak navchaty vchyteliv, shchob kompiuterni tekhnologii perestaly buty dyvom u navchanni? [How to teach teachers so that computer technologies stop being a miracle in learning?]. Kompiuter u shkoli ta sim'i. 6(86). 10 s. [in Ukrainian]

7. Morze, N. V., & Strutynska, O. V. (2022). Model of the competences in educational robotics. Proceedings of the 1st Symposium on Advances in Educational Technology. №2. P. 495–505. [in English]

8. Morze, N. V., & Vorotnykova, I. P. (2016). Model IKT-kompetentnosti vchyteliv. ScienceRise: Pedagogical Education. 10(6). S. 4–9. [in Ukrainian]

9. Musril, H. A., Jasmienti, J., & Hurrahman, M. (2020). Implementasi teknologi virtual reality pada media pembelajaran perakitan komputer [Implementation of virtual reality technology in computer assembly learning media]. Jurnal Nasional Pendidikan Teknik Informatika (JANAPATI). 9(1). S. 83–95. [in Indonesian]

10. Simkins, D., & Decker, A. (2016). Examining the intermediate programmers understanding of the learning process [How to train teachers so that computer technology ceases to be a miracle in education?]. IEEE Frontiers in Education Conference (FIE). S. 1–4. [in Ukrainian]

11. Spirin, O. M. (2021). Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii (IKT) v osviti [Model of ICT competence for teachers]. ScienceRise Entsyklopediia osvity. Kyiv : Yurinkom Inter. S. 426–427. [in Ukrainian]

12. Strutynska, O. V., Torbin, G. M., Umryk, M. A., & Vernydub, R. M. (2021). Digitalization of the educational process for the training of the pre-service teachers [Information and communication technologies (ICT) in education]. CTE Workshop Proceedings. №8. S. 179–199. [in Ukrainian]

13. Sugihartini, N., & Swisnandy, I. G. A. M. (2025). Augmented reality in computer systems integrated with project-based learning in vocational schools [Formation of information and digital competence of future primary school teachers]. Indonesian Journal of Educational Development (IJED). 6(2). S. 465–478. [in Ukrainian]

14. Zhurenko, M. (2025). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnoho vchytelya informatyky v umovakh neformalnoi osvity [Formation of digital competence of a future computer science teacher in conditions of non-formal education]. Path of Science. 11(5). URL: <https://pathofscience.org/index.php/ps/article/download/3544/1717> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГЕДЗИК Андрій – доктор філософії, старший викладач кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського національного університету.

Наукові інтереси: особливості вивчення архітектури обчислювальних систем у процесі формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання із цифрових технологій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HEDZYK Andrii – PhD, Senior Lecturer at the Department of Professional Education and Technologies by Profiles Uman National University.

Scientific interests: features of studying computing systems architecture in the process of forming the informatics competence of future professional education teachers of digital technologies.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК: 378.016:81

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-565-571

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЧУБУКІНА Ольга –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного аерокосмічного університету «ХАІ»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6960-3497>
e-mail: o.chubukina@khai.edu

ТАНЬКО Євгенія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов
Національного технічного університету «ХПІ»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4593-3512>
e-mail: yevheniiatan@gmail.com

ВРАКІНА Вікторія –

доцент кафедри іноземних мов
Національного технічного університету «ХПІ»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0134-2235>
e-mail: v.vrakina75@gmail.com

АНАЛІЗ ІНСТРУМЕНТІВ ЗВОРОТНОГО ЗВ'ЯЗКУ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Суттєвим компонентом забезпечення результативної педагогічної взаємодії є зворотний зв'язок, який виступає цілісним механізмом. Ефективність інструментів зворотного зв'язку визначається їхньою здатністю забезпечувати якісне вдосконалення освітнього процесу та підвищення рівня засвоєння знань. Їх застосування сприяє розвитку професійних і комунікативних компетентностей здобувачів освіти, а також активізації їхньої навчальної діяльності. Зростання академічної успішності

здобувачів освіти свідчить про ефективність використаних критеріїв і показників зворотного зв'язку, оскільки демонструє покращення якості засвоєння навчального матеріалу на заняттях з іноземної мови.

Актуалізується проблема пошуку ефективних інструментів зворотного зв'язку для забезпечення результативної педагогічної взаємодії при вивченні іноземної мови.

Метою статті є теоретичне обґрунтування інструментів зворотного зв'язку як складника забезпечення результативної педагогічної взаємодії у процесі вивчення іноземної мови, а також визначення критеріїв і показників їх ефективності для оптимізації освітнього процесу у ЗВО.

У статті обґрунтовано доцільність застосування інструментів зворотного зв'язку для забезпечення результативної педагогічної взаємодії, що органічно пов'язано з основними критеріями та показниками зворотного зв'язку, застосування яких позитивно впливає на вивчення іноземної мови і загальну результативність освітнього процесу. Розкрито сутність понять «зворотний зв'язок» і «педагогічна взаємодія» в контексті ефективної організації освітнього процесу. Представлено основні інструменти реалізації зворотного зв'язку при вивченні іноземної мови, які включають: усний, письмовий та невербальний зворотний зв'язок, самооцінювання та взаємооцінювання, цифрові інструменти зворотного зв'язку. Конкретизовано ключові критерії і показники зворотного зв'язку та їх реалізацію через діалогічну взаємодію викладача і здобувача освіти. Окреслені критерії підсилюють результативність зворотного зв'язку як важливого засобу розвитку ініціативної комунікативної компетентності та сприяють підвищенню якості освіти і активізації пізнавальної діяльності здобувача.

Ключові слова: зворотний зв'язок, педагогічна взаємодія, іноземна мова, цифрові інструменти, критерії та показники зворотного зв'язку.

CHUBUKINA Olha –

PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages

National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6960-3497>

e-mail: o.chubukina@khai.edu

TANKO Yevheniia –

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4593-3512>

e-mail: yevheniitan@gmail.com

VRAKINA Victoria –

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0134-2235>

e-mail: v.vrakina75@gmail.com

ANALYSIS OF FEEDBACK TOOLS FOR ENSURING EFFECTIVE PEDAGOGICAL INTERACTION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Feedback is a key component of effective pedagogical interaction, functioning as an integrated mechanism for learning enhancement. The value of feedback tools lies in their capacity to improve the quality of the educational process and to foster deeper knowledge acquisition. Their application supports the development of learners' professional and communicative competences while stimulating active engagement in learning activities. Evidence of improved academic performance confirms the validity of the feedback criteria and indicators employed, demonstrating their contribution to higher-quality learning outcomes in foreign language education.

The article addresses the problem of identifying effective feedback tools to support pedagogical interaction in foreign language learning.

Its purpose is to provide a theoretical justification of feedback tools as a key component of effective pedagogical practice, and to define criteria and indicators of their effectiveness for optimizing the educational process in higher education institutions.

The article demonstrates the effectiveness of feedback tools in ensuring successful pedagogical interaction, which is closely linked to key criteria and indicators of feedback. Their application has a positive impact on foreign language learning and enhances the overall efficiency of the educational process. The study examines the concepts of 'feedback' and 'pedagogical interaction' in the context of organizing effective educational practices. It presents the main tools for implementing feedback in foreign language learning, including oral, written, and non-verbal feedback, self-assessment, peer assessment, and digital feedback tools. The criteria and indicators of feedback are specified, along with their implementation through dialogical interaction between teacher and learner. These criteria strengthen the role of feedback as an essential means of developing foreign language communicative competence, improving the quality of education, and stimulating learners' cognitive activity.

Key words: feedback, pedagogical interaction, foreign language, digital tools, criteria and indicators of feedback.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах воєнного стану система вищої освіти України функціонує під впливом численних викликів, які ускладнюють організацію освітнього процесу та ефективну педагогічну взаємодію. Водночас викладачі продовжують забезпечувати безперервність навчання й надання актуальних знань, що актуалізує проблему пошуку ефективних інструментів зворотного зв'язку для підтримки результативної педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти. Завдяки зворотному зв'язку викладачі та здобувачі освіти здійснюють обмін інформацією, спрямований на оцінювання результатів

навчання, виявлення сильних і слабких сторін, а також окреслення зон подальшого розвитку. Відповідно, цей процес дає змогу своєчасно коригувати навчальну діяльність, що сприяє підвищенню якості засвоєння знань здобувачами освіти. У цьому контексті забезпечення результативної педагогічної взаємодії набуває особливої значущості та знаходить відображення у стандартах вищої освіти України [1], затверджених у встановленому нормативно-правовому порядку. Зокрема, зазначені стандарти затверджуються наказами МОН України для кожної спеціальності та рівня вищої освіти – першого (бакалаврського), другого (магістерського) і третього

(освітньо-науковий/освітньо-творчий). Вони ґрунтуються на Національній рамці кваліфікацій, гармонізованій з Європейською рамкою кваліфікацій, і слугують основою для визначення та оцінювання якості освітньої діяльності та результатів навчання. Так, організація навчання іноземної мови у закладах вищої освіти передбачає активну взаємодію між викладачами та здобувачами освіти в межах контактної роботи, визначеної освітньо-професійними програмами та робочими програмами, що зумовлює необхідність ефективного використання інструментів зворотного зв'язку як важливого засобу забезпечення результативної педагогічної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз феномену зворотного зв'язку у педагогічній взаємодії дає підстави розглядати його як складну багатокомпонентну систему, функціонування якої забезпечується відповідним технологічним супроводом і охоплює як процеси структурованого впровадження цілей, змісту, форм, видів і методів навчання, так і реалізацію загальнопедагогічних можливостей – від самоконтролю до рефлексії. Як зазначають автори [10, с. 307], «особливого значення зворотний зв'язок набуває в навчанні іноземної мови, що зумовлено багатокомпонентністю останнього, диференційованістю майбутніх професійних іншомовних компетенцій, персоніфікованістю педагогічного впливу, необхідністю індивідуалізованого підходу до кожного студента у процесі педагогічної взаємодії». Зазначена багатовимірність і функціональність складності цього явища зумовили його активне наукове осмислення. Проблематика оптимізації навчальної взаємодії засобами зворотного зв'язку набула відображення у системних та ґрунтовних дослідженнях численних зарубіжних та вітчизняних учених-філологів, зокрема J. Bushii [2], D. Carless [3], J. Prochazka [4], H. Wang [5], O. Зеленської [6], I. Ковальчука [7], Н. Муліної [8], В. Филипської [9], О. Чубукої [10], Л. Штохман [11] та ін. Разом із тим, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, недостатньо дослідженими залишаються питання систематизації інструментів зворотного зв'язку, визначення критеріїв і показників їх ефективності з метою забезпечення результативної педагогічної взаємодії при навчанні іноземної мови.

Отже, метою статті є теоретичне обґрунтування інструментів зворотного зв'язку як складника забезпечення результативної педагогічної взаємодії у процесі вивчення іноземної мови, а також визначення критеріїв і показників їх ефективності для оптимізації освітнього процесу у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із засобів зворотного зв'язку є усний зворотний зв'язок, який передбачає здатність здобувача вищої освіти до засвоєння матеріалу з іноземної мови, його усвідомленого розуміння та відтворення у власній інтерпретації, водночас викладач здійснює активну підтримку й роз'яснення у разі виникнення труднощів або непорозуміння. У цьому контексті педагогічна взаємодія постає як цілеспрямований процес взаємодії викладача і здобувача освіти, у межах якого забезпечується не лише передача знань, а й розвиток особистості, формування ціннісних орієнтацій та здатності до професійної самореалізації. Суттєвим компонентом забезпечення результативної педагогічної взаємодії є зворотний зв'язок, який виступає цілісним механізмом. «Ефективним зворотний зв'язок може бути за умов, якщо він постійний, конструктивний, достатній і деталізований, зрозумілий для

здобувача освіти. Зворотний зв'язок при навчанні в асинхронному режимі має бути чітко пов'язаним із майбутніми завданнями, сфокусованим, у першу чергу, на навчальних цілях, а потім – на оцінюванні. Якісним зворотний зв'язок буде, якщо він здатен оцінювати завдання за критеріями, виправляти специфічні помилки, а дієвим – при частій, регулярній взаємодії із завданням і викладачем» [12, с. 195]. Отже, реалізація окреслених характеристик зворотного зв'язку зумовлює необхідність використання різноманітних інструментів, що забезпечують його результативність.

Основними інструментами зворотного зв'язку, що забезпечують ефективну педагогічну взаємодію в процесі вивчення іноземної мови, виступає комплекс методів, засобів і технологій, які надають можливість викладачу та здобувачу освіти оперативно здійснювати обмін інформацією щодо результатів навчальної діяльності, рівня засвоєння матеріалу та ефективності освітнього процесу. Зокрема, представимо (рис. 1) основні інструменти реалізації зворотного зв'язку при вивченні іноземної мови, які включають: усний, письмовий та невербальний зворотний зв'язок, самооцінювання та взаємооцінювання, цифрові інструменти зворотного зв'язку.

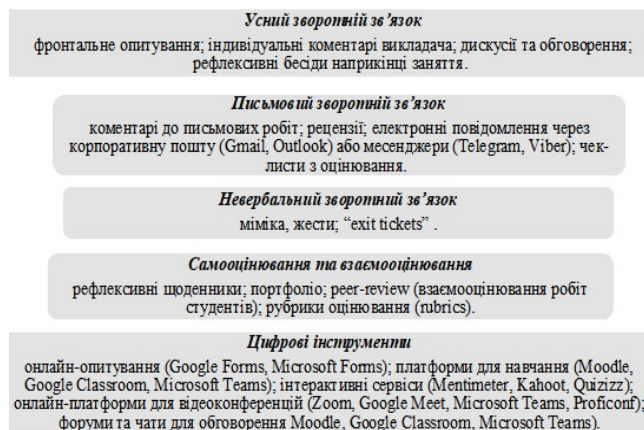


Рис. 1. Основні інструменти реалізації зворотного зв'язку при вивченні іноземної мови

Інструменти зворотного зв'язку дозволяють викладачу об'єктивно оцінити здобувача відштовхуючись від його поведінки на заняттях, виконаних завдань, отримання фідбеку. Зокрема, опишемо детальніше представлені на рисунку 1 інструменти реалізації зворотного зв'язку при вивченні іноземної мови.

Важливу роль відіграє усний зворотний зв'язок, який передбачає фронтальне опитування (відбувається перевірка знань одночасно до всієї групи здобувачів, зокрема перевіряється рівень засвоєного матеріалу, виявляються типові помилки та забезпечується швидкий обмін інформацією; викладач стимулює увагу, дисциплінує та формує готовність до постійної участі в навчальному процесі); індивідуальні коментарі викладача (здобувач отримує як позитивні, так і критичні відгуки, що сприяє усвідомленню власних слабких та сильних сторін, що стимулюють його розвиток); дискусії та обговорення (відбувається обмін думками: долаються мовні бар'єри на заняттях з іноземної мови; викладач виявляє на якому рівні розуміння матеріалу перебуває здобувач: репродуктивний, аналітичний чи критичний); рефлексивні бесіди наприкінці заняття

(педагогічна взаємодія реалізується шляхом обговорення зі здобувачами освіти результатів власної навчальної діяльності, рівня засвоєння матеріалу, труднощі, які виникли в процесі навчання; основна мета: усвідомлення, аналітичне опрацювання та систематизація набутих знань під час занять з іноземної мови).

Наступним інструментом є письмовий зворотний зв'язок завдяки якому викладач надає здобувачу освіти чіткі коментарі до виконаних робіт (надаються конкретизовані, змістовні та аргументовані зауваження щодо результатів навчальної діяльності, які направляють здобувача на поглиблене осмислення матеріалу та правильне застосування його безпосередньо на практиці); написання рецензії (деталізована аналітично-оцінна характеристика виконаної роботи здобувача освіти, що передбачає оцінювання її змістовного наповнення, структури та рівня виконання, водночас забезпечується розвиток аналітичних і рефлексивних умінь); електронні повідомлення через корпоративну пошту Gmail, Outlook або месенджери Telegram або Viber (різновид дистанційної педагогічної взаємодії, який дозволяє своєчасно, персонально та швидко обмінюватись інформацією, зокрема передбачає надання письмових коментарів, рекомендацій та ін. в електронному форматі); чек-листи з оцінювання (поетапне оцінювання роботи, яке сприяє підвищенню об'єктивності оцінювання).

Окрему роль відіграє невербальний зворотний зв'язок, що реалізується через міміку, жести та інші паралінгвістичні засоби комунікації, за допомогою яких передається ставлення викладача без використання вербальних висловлювань; exit tickets передбачає короткі відповіді наприкінці заняття, викладач відразу отримує зворотний зв'язок щодо зрозумілості даної теми. Однак даний зворотний зв'язок має деякі недоліки: неоднозначність інтерпретації (один і той самий жест або вираз обличчя можуть трактуватися по-різному); культурні відмінності (в одній культурі може даний жест означати згоду, а іншій сприйматися негативно); відсутність точності (дані сигнали не передають складні чи конкретні думки так чітко, як слова); обмеженість у дистанційній комунікації (в онлайн-зустрічах частина невербальних сигналів губиться); складність контролю (невербальна поведінка часто несвідома). Тож, невербальний зворотний зв'язок добре передає емоції, однак не завжди – точний зміст.

Самооцінювання та взаємооцінювання включає рефлексивні щоденники (допомагає розвитку критичне мислення та краще розуміти свої емоції); портфоліо – це не просто «папка з роботами», а спосіб фіксувати розвиток і оцінювати його (самооцінювання: здобувач аналізує власні роботи, відстежує прогрес у часі, формує більш об'єктивну самооцінку; взаємооцінювання: робить оцінювання більш аргументованим; сприяє розвитку критичного мислення; вчить давати конструктивний фідбек); peer-review – це не просто перевірка одне одного, а інструмент навчання через аналіз чужих і власних робіт, зокрема даний інструмент особливо ефективний, коли використовується разом із портфоліо; рубрики оцінювання (rubrics): чітко структуровані критерії, за якими оцінюють мовні навички здобувача (дана форма робить зворотний зв'язок зрозумілим і прозорим; показує, що саме потрібно покращити, зокрема у даній рубриці оцінюється граматики, лексика, плавність мовлення, зміст і логіка

висловлювання; взаємодія у діалозі). Рубрики перетворюють зворотний зв'язок із суб'єктивного в більш структурований і навчально орієнтований, особливо ефективний у вивченні мов.

Зокрема, варто окремо розглянути та описати такий важливий інструмент зворотного зв'язку, як цифрові інструменти: онлайн-опитування: з метою вдосконалення освітнього процесу заклади вищої освіти та викладачі активно застосовують сучасні цифрові платформи Google Forms та Microsoft Forms, які дають змогу ефективно збирати зворотний зв'язок від здобувачів освіти (визначення можливих прогалин у навчальному процесі; оцінювання рівня задоволеності здобувачів; з'ясувати, які елементи навчання є найбільш ефективними; отримати пропозиції щодо покращення та впровадження нових підходів); платформи для навчання: використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у ЗВО передбачає впровадження освітніх платформ, як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams. Дані ресурси сприяють забезпеченню безперервного доступу до навчальних матеріалів, організації самостійної роботи здобувачів освіти, виконанню завдань, а також здійсненню контролю та оцінювання результатів навчання; інтерактивні цифрові сервіси, такі як Mentimeter, Kahoot, Quizizz відкривають широкі можливості для модернізації освітнього процесу (створення інтерактивного опитування, вікторин, тестів та інші формати педагогічної взаємодії, що сприяють активному залученню здобувачів освіти до навчання та вивчення іноземної мови), зокрема забезпечується оперативний зворотний зв'язок, підвищується рівень мотивації здобувачів та краще засвоюється матеріал через елементи гейміфікації; онлайн-платформи для відеоконференцій: Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Proficonf забезпечують проведення занять у синхронному форматі, незалежно від місця перебування учасників, зокрема педагогічна взаємодія в такому середовищі відбувається через живе спілкування, обговорення, демонстрацію матеріалів, спільну роботу та миттєвий зворотний зв'язок, що сприяє підтримці активної участі здобувачів освіти та ефективному засвоєнню іноземної мови; форуми та чати для обговорення на платформах Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Telegram (месенджер) сприяють організації колективного обговорення, наданню оперативного зворотного зв'язку, уточненню навчальних питань і підтримці безперервної педагогічної взаємодії як у синхронному, так і асинхронному форматах.

Тож, сукупність зазначених інструментів забезпечує багатомірність і ефективність педагогічної взаємодії. Ефективність інструментів зворотного зв'язку визначається їх здатністю не лише фіксувати результати навчання, а й активно впливати на їх покращення. Системне, різноманітне та педагогічно доцільне використання таких інструментів є важливою умовою результативної педагогічної взаємодії.

Зазначимо, що використання інструментів зворотного зв'язку значною мірою залежить від якості їх застосування та відповідальності поставленим цілям. У цьому контексті постає необхідність визначення чітких критеріїв і показників зворотного зв'язку, які дозволяють оцінити змістовність, релевантність і вплив на процес навчання здобувачів освіти. На рис. 2. конкретизовано критерії і показники зворотного зв'язку та їх реалізація через діалогічну взаємодію викладача і здобувача освіти.

Окреслені критерії та показники підсилюють результативність зворотного зв'язку як важливого засобу розвитку іншомовної комунікативної компетентності та сприяють підвищенню якості освіти і активізації пізнавальної діяльності здобувача. Описані показники зворотного зв'язку в межах педагогічної взаємодії свідчать про позитивну динаміку навчальної діяльності здобувачів та загальне підвищення результативності освітнього процесу. Наведений приклад зворотного зв'язку викладача і здобувача освіти при вивченні іноземної мови демонструє практичну імплементацію базових критеріїв. Зокрема, оцінювання есе, творчих, курсових і проєктних робіт потребує від викладача певного часу

на глибокий аналіз, що зумовлює індивідуалізований характер зворотного зв'язку. Водночас швидкий фідбек викладач може надавати під час заняття або відразу після нього, зокрема у процесі усного контролю чи оголошення проміжних результатів. У цьому випадку важливо коректно повідомити здобувача освіти про допущені помилки або недоліки, зберігаючи конструктивний і підтримувальний характер зворотного зв'язку.

У процесі педагогічної взаємодії реалізуються різноманітні способи управління діяльністю здобувачів освіти, реагування на їхню навчальну поведінку та результати.

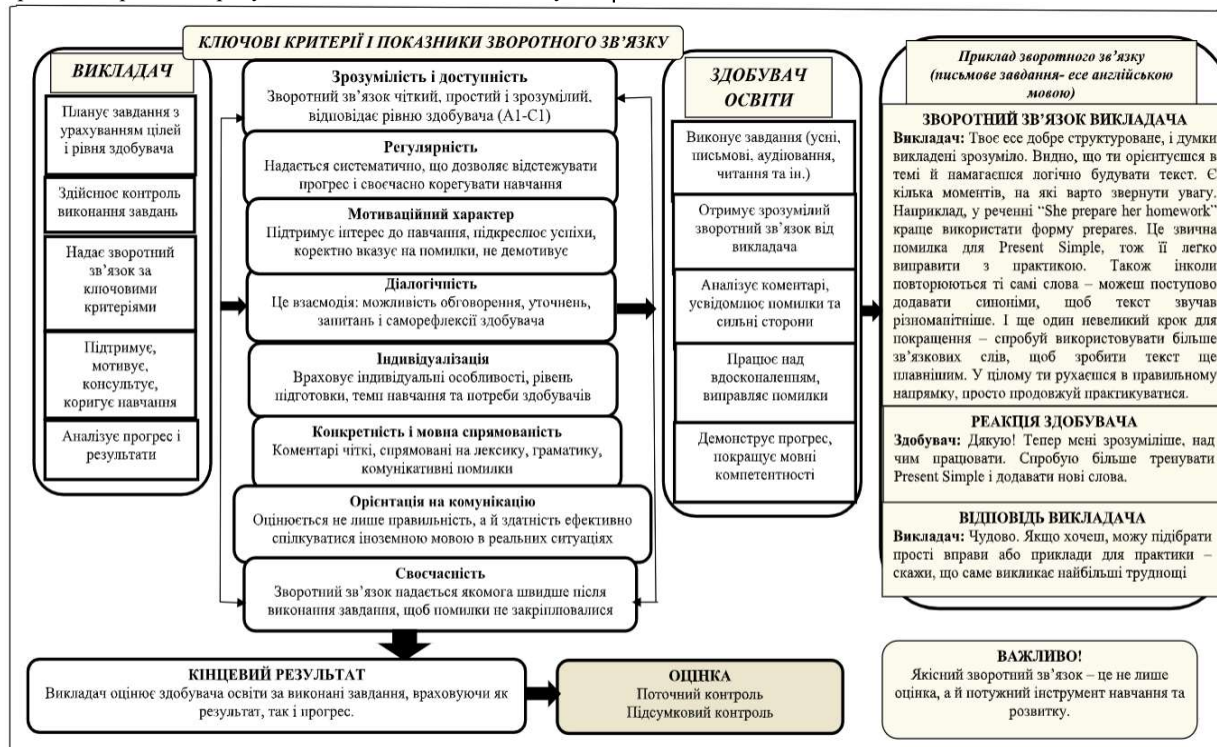


Рис. 1. Ключові критерії і показники зворотного зв'язку при вивченні іноземної мови та їх реалізація через діалогічну взаємодію викладача і здобувача освіти

Джерело: розроблено автором

Доцільно зазначити, що ефективність такої взаємодії значною мірою зумовлюється рівнем педагогічної майстерності викладача, володінням техніками педагогічного спілкування, а також розвитком його комунікативної культури, тактовності, емпатійності, уважності та спостережливості. Сукупність цих професійних якостей забезпечує якість міжособистісної взаємодії в освітньому процесі. Ключову регуляторну роль у цій системі відіграє зворотний зв'язок як механізм корекції, підтримки та розвитку навчальної діяльності здобувачів освіти.

Використання зазначених критеріїв зворотного зв'язку дає змогу засвідчити, що здобувачі виявляють більшу зацікавленість у навчанні та активніше залучаються до виконання навчальних завдань з іноземної мови. Отже, сукупність зазначених критеріїв і показників дає змогу комплексно оцінити ефективність зворотного зв'язку та його вплив на якість педагогічної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Вища освіта в Україні демонструє високий рівень якості та стійкості, що особливо виразно проявляється в умовах воєнного стану: попри

складні обставини, викладачі забезпечують безперервну педагогічну взаємодію зі здобувачами освіти та надають сучасні знання з урахуванням нових тенденцій, сприяючи формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах суспільних змін і глобальних викликів. Виходячи із проведеного дослідження, зворотний зв'язок виступає ключовим компонентом результативної педагогічної взаємодії, оскільки забезпечує можливість оцінювання рівня засвоєння навчального матеріалу, сприяє коригуванню освітнього процесу, а також підвищує мотивацію здобувачів освіти й формує навички самоконтролю та самооцінювання.

Організація зворотного зв'язку між учасниками педагогічної взаємодії виступає одним із визначальних чинників її ефективності. За умови забезпечення своєчасного, конструктивного, збалансованого, конкретного та персоналізованого зворотного зв'язку формується якісна комунікація, що зумовлює підвищення рівня залученості здобувачів освіти до навчальної діяльності, покращення результатів навчання та сприяє їх подальшому особистому розвитку. Інструменти зворотного зв'язку

полягають не лише у фіксації результатів навчальної діяльності, а й у їх здатності впливати на її покращення. Доведено, що системне, різноманітне та педагогічно доцільне застосування цих інструментів є важливою умовою забезпечення результативної педагогічної взаємодії. У результаті аналізу критеріїв і показників зворотного зв'язку встановлено, що їх застосування у процесі педагогічної взаємодії забезпечує позитивну динаміку навчальної діяльності здобувачів, зокрема потрапляючи в іншомовне середовище, вони зможуть продемонструвати високий рівень знань і реалізувати їх у своїй професійній діяльності в умовах міжкультурної комунікації. Отже, перспективою подальших досліджень є комплексний аналіз можливостей і потенційних ризиків використання штучного інтелекту для оптимізації академічного зворотного зв'язку, зокрема щодо забезпечення його індивідуалізації, об'єктивності та ефективності в освітньому процесі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Затверджені стандарти вищої освіти: Міністерство Освіти і Науки України. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti?_cf_chl_tk=IYMEkj8TeGEz2uHXARIOjLkcuheCritJG51Majl0sg-1776615454-1.0.1.1-PElpFfwXx7I7u51T6V43IKXNVdOzjHimm16YM_jtDKM
2. Bushii J., Aliaj A. A review on the role of feedback in foreign language teaching. *Conference: 10 th International. EUROPEAN CONGRESS ON SCIENTIFIC RESEARCH*. Amsterdam, Holland, July. 2024. P. 705–715.
3. Carless D., Boud D. The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43. No. 8. 2018. pp. 1315–1325.
4. Prochazka J., Ovcari M., Durinik M. Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. *Learning and Motivation*. 2020. Vol. 71. URL: https://www.researchgate.net/publication/342282175_Sandwich_feedback_The_empirical_evidence_of_its_effectiveness.
5. Wang H., Lehman J. D. Using achievement goal-based personalized motivational feedback to enhance online learning. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 69 (2). 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/349364373_Using_achievement_goal-based_personalized_motivational_feedback_to_enhance_online_learning.
6. Зеленьська О., Величко В. Зворотний зв'язок курсантів як інструмент підвищення ефективності викладання іноземної мови у закладах військової освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. (23). 2025. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17501977>.
7. Ковальчук І. М., Колеснік Н. В., Нікулченко В. В. Організація зворотного зв'язку в процесі навчання з охорони праці у післядипломній педагогічній освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2022. № 47. С. 179–184. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.34> (дата звернення: 05.04.2026)
8. Муліна Н. І. Організація ефективного зворотного зв'язку в дистанційному навчальному середовищі. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/326bb8b6-fcaf-4098-a571-0ee23404044e/content> (дата звернення: 05.04.2026)
9. Филиппська В. І. Механізми підтримки зворотного зв'язку під час дистанційного формату взаємодії між викладачем та студентами у процесі вивчення англійської мови. *Вісник науки та освіти. Серія: Педагогіка*. 2024. № 2 (20). Київ: Наукові перспективи, 2024. С. 24–36.
10. Чубукіна О., Танько Є., Вракіна В. Зворотний зв'язок у системі вищої освіти в навчанні іноземної мови: системно-синергетичний аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 75. Том 3. 2024. С. 306–314. URL: https://www.apfn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_3/47.pdf.
11. Штохман Л. М., Зворотний зв'язок у практиці викладання іноземної мови. *Науковий журнал «Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*:

серія «Філологія». 9 (77). 2020. С. 232–234. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/2858>.

12. Мелашенко О. І., Цвіренко С. М., Зюзіна Л. С., Козакевич В. К., Козакевич О. Б. Зворотний зв'язок як інструмент підвищення ефективності дистанційного навчання майбутніх лікарів. *Сучасні тренди розвитку медичної освіти: перспективи і здобутки*. Полтавський державний медичний університет. 2022. С. 194–195. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/99fd0e2e-6158-458d-8bcc-0e6c8e02892f/content>.

REFERENCES

1. Zatverdzeni standarty vyshchoi osvity: Ministerstvo Osvity i Nauky Ukrainy [Approved standards for higher education: Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzeni-standarti-vishchoi-osviti?_cf_chl_tk=IYMEkj8TeGEz2uHXARIOjLkcuheCritJG51Majl0sg-1776615454-1.0.1.1-PElpFfwXx7I7u51T6V43IKXNVdOzjHimm16YM_jtDKM [in Ukrainian]
2. Bushii, J., Aliaj, A. (2024). A review on the role of feedback in foreign language teaching. *Conference: 10th International EUROPEAN CONGRESS ON SCIENTIFIC RESEARCH* Amsterdam, Holland July. P. 705–715. [in English]
3. Carless, D., Boud, D. (2018). The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 43. No. 8. pp. 1315–1325. [in English]
4. Prochazka, J., Ovcari, M., Durinik, M. (2020). Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. *Learning and Motivation*. Vol. 71. URL: https://www.researchgate.net/publication/342282175_Sandwich_feedback_The_empirical_evidence_of_its_effectiveness [in English]
5. Wang, H., Lehman, J. D. (2021). Using achievement goal-based personalized motivational feedback to enhance online learning. *Educational Technology Research and Development*. Vol. 69 (2). URL: https://www.researchgate.net/publication/349364373_Using_achievement_goal-based_personalized_motivational_feedback_to_enhance_online_learning [in English]
6. Zelenska, O., Velychko, V. (2025). Zvrotniiy zv'yazok kursantiv yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti vykladannia inozemnoi movy u zakladykh viiskovoi osvity [Cadet feedback as a tool for improving the effectiveness of foreign language teaching in military educational institutions]. *Pedahohichna Akademiia: naukovi zapysky*. (23). URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17501977> [in Ukrainian]
7. Kovalchuk, I. M., Kolesnik, N. V., Nikulchenko, V. V. (2022). Orhanizatsiia zvrotnoho zv'yazku v protsesi navchannia z okhorony pratsiu pisliadyplomnii pedahohichnii osviti [Organising feedback in the process of teaching occupational health and safety in postgraduate teacher training]. *Innovatsiina pedahohika*. № 47. S. 179–184. URL: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/47.34> (data zvernennia: 05.04.2026). [in Ukrainian]
8. Mulina, N. I. (2013). Orhanizatsiia efektyvnoho zvrotnoho zv'yazku v dystantsiinomu navchalnomu seredovyshchi [Organisation of effective feedback in a distance learning environment]. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/326bb8b6-fcaf-4098-a571-0ee23404044e/content> [in Ukrainian]
9. Fylypska, V. I. (2024). Mekhanizmy pidtrymkyy zvrotnoho zv'yazku pid chas dystantsiinoho formatu vziaemodii mizh vykladachem ta studentamy u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [Mechanisms for supporting feedback during the distance format of interaction between teachers and students in the process of learning English]. *Visnyk nauky ta osvity. Seriia: Pedahohika*. № 2 (20). Kyiv: Naukovi perspektyvy. S. 24–36. [in Ukrainian]
10. Chubukina, O., Tanko, Ye., Vrakina, V. (2024). Zvrotnyi zv'yazok u systemi vyshchoi osvity v navchanni inozemnoi movy: systemno-synerhetychnyi aspekt [Feedback in the higher education system in foreign language teaching: a systemic-synergistic approach]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. Vyp. 75. Tom 3. S. 306–314. URL:

https://www.aphn-journal.in.ua/archive/75_2024/part_3/47.pdf.
[in Ukrainian]

11. Shtokhman, L. M. (2020). Zvorotnyi zviazok u praktytsi vykladannia inozemnoi movy [Feedback in the practice of foreign language teaching]. *Naukovyi zhurnal «Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademii»*: serii «Filolohiia». 9 (77). S. 232–234. URL: <https://journals.oa.edu.ua/Philology/article/view/2858>. [in Ukrainian]

12. Melashchenko, O. I., Tsvirenko, S. M., Ziuzina, L. S., Kozakevych, V. K., Kozakevych, O. B. (2022). Zvorotnyi zviazok yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti dystant-siinoho navchannia maibutnikh likariv. Suchasni trendy rozvytku medychnoi osvity: perspektyvy i zdobutky [Feedback as a tool for improving the effectiveness of distance learning for future doctors]. *Poltavskiy derzhavnyi medychnyi universytet*. S. 194–195. URL: <https://repository.pdmu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/99fd0e2e-6158-458d-8bcc-0e6c8e02892f/content>. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЧУБУКІНА Ольга – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного аерокосмічного університету «ХАІ».

Наукові інтереси: аналіз інструментів зворотного зв'язку для забезпечення результативної педагогічної взаємодії при вивченні іноземної мови.

ТАНЬКО Євгенія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного технічного університету «ХПІ».

Наукові інтереси: аналіз інструментів зворотного зв'язку для забезпечення результативної педагогічної взаємодії при вивченні іноземної мови.

ВРАКІНА Вікторія – доцент кафедри іноземних мов Національного технічного університету «ХПІ».

Наукові інтереси: аналіз інструментів зворотного зв'язку для забезпечення результативної педагогічної взаємодії при вивченні іноземної мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

CHUBUKINA Olha – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages National Aerospace University “Kharkiv Aviation Institute”.

Scientific interests: analysis of feedback tools for ensuring effective pedagogical interaction in foreign language learning.

TANKO Yevheniia – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”.

Scientific interests: analysis of feedback tools for ensuring effective pedagogical interaction in foreign language learning.

VRAKINA Victoria – Associate Professor at the Department of Foreign Languages National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”.

Scientific interests: analysis of feedback tools for ensuring effective pedagogical interaction in foreign language learning.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 796.035:613

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-571-576

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОЗДОРОВЧОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У КОНТЕКСТІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я

У статті здійснено комплексне теоретичне обґрунтування сутності оздоровчої фізичної культури як важливого напрямку фізичної культури. Актуальність дослідження зумовлена сучасними соціально-економічними трансформаціями, зростанням поширеності неінфекційних захворювань, гіподинамії, хронічного стресу та зниженням рівня фізичної активності. Особливої гостроти зазначена проблема набуває в Україні в умовах демографічної кризи, погіршення показників здоров'я населення та впливу умов воєнного стану.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування сутності оздоровчої фізичної культури, визначення її структури, функцій та місця у системі збереження здоров'я, а також узагальнення сучасних підходів до організації та програмування оздоровчої рухової активності. У роботі використано теоретичні методи дослідження, зокрема аналіз і узагальнення наукової літератури, систематизацію та порівняння.

У статті оздоровчу фізичну культуру розглянуто як багатовимірне явище, що поєднує діяльнісний, ціннісний та результативний аспекти та забезпечує комплексний вплив на фізичний, психоемоційний і соціальний стан людини. Розкрито її місце у структурі фізичної культури, обґрунтовано відмінності від спорту та фізичного виховання, а також визначено її провідну роль у профілактиці захворювань, підвищенні функціональних можливостей організму та якості життя.

Проаналізовано основні види фізкультурно-оздоровчої діяльності (гігієнічні, рекреативні, профілактичні, кондиційні) та охарактеризовано рухові режими залежно від стану здоров'я та рівня фізичної підготовленості. Особливу увагу приділено науково обґрунтованій регламентації фізичних навантажень, принципам їх індивідуалізації, а також використанню сучасних цифрових технологій моніторингу фізичної активності.

Обґрунтовано, що ефективність оздоровчої фізичної культури визначається систематичністю занять, адекватністю фізичних навантажень та інтеграцією традиційних і інноваційних підходів, що сприяє покращенню стану здоров'я та формуванню здорового способу життя.

Ключові слова: оздоровча фізична культура; здоров'я; рухова активність; фізичні навантаження; здоровий спосіб життя; адаптаційні можливості організму.

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

THEORETICAL FOUNDATIONS OF HEALTH-ENHANCING PHYSICAL CULTURE IN THE CONTEXT OF HEALTH PRESERVATION

The article presents a comprehensive theoretical substantiation of the essence of health-enhancing physical culture as an important domain of physical culture. The relevance of the study is driven by contemporary socio-economic transformations, the increasing prevalence of non-communicable diseases, physical inactivity, chronic stress, and a decline in the level of physical activity among the population. This issue is particularly acute in Ukraine under conditions of a demographic crisis, deteriorating population health indicators, and the impact of martial law conditions.

The purpose of the study is to theoretically substantiate the essence of health-enhancing physical culture, to define its structure, functions, and place within the system of health preservation, as well as to generalize contemporary approaches to the organization and programming of health-oriented physical activity. The study is based on theoretical research methods, including analysis and generalization of scientific literature, systematization, and comparative analysis.

Health-enhancing physical culture is considered a multidimensional phenomenon that integrates activity-based, value-oriented, and outcome-oriented components and ensures a comprehensive impact on the physical, psycho-emotional, and social state of an individual. Its place within the structure of physical culture is clarified, its differences from sport and physical education are substantiated, and its leading role in disease prevention, enhancement of functional capacities of the organism, and improvement of quality of life is defined.

The main types of health-related physical activity (hygienic, recreational, preventive, and conditioning) are analyzed, and motor regimes are characterized depending on health status and level of physical fitness. Particular attention is paid to the scientifically grounded regulation of physical loads, principles of their individualization, and the use of modern digital technologies for monitoring physical activity.

It is substantiated that the effectiveness of health-enhancing physical culture is determined by the regularity of exercise, the adequacy of physical loads, and the integration of traditional and innovative approaches, which contributes to improving health status and the formation of a healthy lifestyle.

Key words: health-enhancing physical culture; health; physical activity; physical loads; healthy lifestyle; adaptive capacities of the organism.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах глобальних соціально-економічних трансформацій та зростання навантаження на систему громадського здоров'я проблема збереження і зміцнення здоров'я населення набуває особливої актуальності. Збільшення поширеності неінфекційних захворювань, гіпокінезії, хронічного стресу, а також негативний вплив урбанізованого середовища і цифровізації способу життя зумовлюють зниження рівня фізичної активності та функціональних можливостей організму людини.

Особливої гостроти позначена проблема набуває в Україні, де демографічна ситуація характеризується тенденцією до скорочення чисельності населення, зниженням середньої тривалості життя та погіршенням показників громадського здоров'я. Значний вплив на ці процеси мають соціально-економічні труднощі, наслідки воєнних дій, зростання рівня психоемоційного навантаження, а також недостатній рівень рухової активності різних верств населення.

За таких обставин особливого значення набуває пошук ефективних засобів профілактики захворювань і підвищення адаптаційних можливостей організму. Одним із найбільш доступних і водночас науково обґрунтованих інструментів є оздоровча фізична культура, яка забезпечує комплексний вплив на фізичний, психоемоційний і соціальний стан людини. Її значення суттєво зростає в контексті сучасної концепції громадського здоров'я, що орієнтована на превентивні підходи та формування здорового способу життя.

Разом з тим, попри значну кількість досліджень у сфері фізичної культури та фітнесу, а також сформовану теоретико-методичну базу оздоровчої фізичної культури, актуальним залишається питання її осмислення в контексті сучасних соціальних і технологічних змін. У науковій літературі поряд із фундаментальними розробками представлені як вузькоспеціалізовані дослідження, спрямовані на окремі аспекти фізичного тренування, так і узагальнені підходи, що не завжди повною мірою враховують сучасні тенденції розвитку оздоровчої діяльності,

зокрема цифровізацію, індивідуалізацію та зміну способу життя населення.

Сучасний етап розвитку науки характеризується інтеграцією класичних положень теорії фізичного виховання з новими підходами, зокрема персоналізацією фізичних навантажень, використанням цифрових технологій моніторингу, розвитком фітнес-індустрії та впровадженням інноваційних оздоровчих програм. Це зумовлює необхідність переосмислення змісту, структури та функцій оздоровчої фізичної культури з урахуванням сучасних викликів.

Актуальність дослідження визначається потребою у комплексному теоретичному обґрунтуванні оздоровчої фізичної культури як складової системи громадського здоров'я, а також необхідністю узагальнення сучасних наукових підходів до організації та програмування оздоровчої рухової активності населення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема оздоровчої фізичної культури та її ролі у збереженні і зміцненні здоров'я населення є предметом численних наукових досліджень у галузі теорії і методики фізичного виховання, рекреації та громадського здоров'я.

Значна увага приділяється узагальненню теоретико-методичних засад оздоровчої фізичної культури та визначенню її ролі у способі життя різних груп населення. У працях А. Андреевої, Н. Пангелової, Т. Круцевич, О. Вишневської, А. Семенової, А. Тіхомірової, І. Шишової та інших авторів розглядаються питання організації оздоровчої рухової активності, формування мотивації до занять фізичною культурою, а також використання засобів рекреації і туризму у зміцненні здоров'я. Водночас сучасні дослідження розширюють проблематику оздоровчої фізичної культури, зокрема у контексті соціалізації дітей та учнівської молоді (Т. Пристинська, С. Омельченко, В. Пристинський, С. Лакомов), формування здорового способу життя студентської молоді (О. Вишневська, П. Альміз, І. Кліш, В. Ковальчук, Н. Табак), а також організації рекреаційно-оздоровчої діяльності різних

соціальних груп населення (І. Колісна, В. Чаплигін та інші).

Значна кількість досліджень присвячена вивченню впливу фізичних вправ на психоемоційний стан людини та профілактику стресу. У цьому контексті вагомими є праці В. Арєф'єва, Д. Далєвої, О. Зав'язкіна, В. Мухіна, В. Тищенко, Р. Файчака, в яких обґрунтовано роль рухової активності як ефективного засобу зниження негативного впливу психоемоційних навантажень.

Питання взаємозв'язку раціональної рухової активності з фізичним розвитком, рівнем соматичного здоров'я та психоемоційним станом досліджували Б. Мицкан, Б. Шиян, Р. Поташнюк, Т. Круцевич, В. Івашенко, О. Бескопильний, І. Сундукова та інші науковці.

Разом з тим результати сучасних досліджень свідчать про необхідність подальшого узагальнення і осмислення накопичених наукових знань з урахуванням сучасних умов, зокрема змін способу життя населення, зростання психоемоційного навантаження та розвитку інноваційних технологій у сфері фізичної культури.

Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності оздоровчої фізичної культури, визначення її структури, функцій та місця у системі громадського здоров'я, а також узагальнення сучасних підходів до організації та програмування оздоровчої рухової активності населення в умовах сучасних соціальних і технологічних змін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оздоровча фізична культура розглядається як специфічний різновид фізичної культури, спрямований на збереження і зміцнення здоров'я людини, підвищення її функціональних можливостей та забезпечення оптимального рівня життєдіяльності. У дослідженні Н. Пангєлової, Т. Круцевич та В. Данилко обґрунтовано її значення як важливого засобу підтримання функціонального стану організму та профілактики захворювань [5].

На відміну від спорту, орієнтованого на досягнення максимальних результатів, та лікувальної фізичної культури, що має виражену медичну спрямованість, оздоровча фізична культура забезпечує профілактичний та підтримувальний вплив на організм практично здорових осіб.

У сучасних наукових підходах оздоровча фізична культура трактується як багатовимірне явище, що охоплює діяльнісний, ціннісний і результативний аспекти [1; 2; 5; 6]. У діяльнісному вимірі вона постає як цілеспрямована рухова активність, організована з метою досягнення оздоровчого ефекту на основі раціонального використання фізичних вправ, що узгоджується із сучасними концепціями фізичної активності як ключового чинника громадського здоров'я.

Ціннісний аспект оздоровчої фізичної культури відображає сукупність матеріальних і духовних ресурсів, що забезпечують її функціонування, зокрема: науково-методичне забезпечення, інформаційні ресурси, інфраструктуру, а також сформовані у суспільстві установки щодо здорового способу життя. У цьому контексті особливого значення набуває формування мотивації до регулярної рухової активності, що розглядається як один із ключових чинників ефективності оздоровчих практик.

Результативний аспект оздоровчої фізичної культури проявляється у комплексі позитивних змін, що відбуваються в організмі людини під впливом систематичних фізичних навантажень. До них

належать підвищення рівня фізичного здоров'я, удосконалення функціональних систем організму, зростання психоемоційної стійкості, а також профілактика проявів гіподинамії та пов'язаних із нею захворювань.

Отже, оздоровча фізична культура постає як інтегративна система, що поєднує діяльнісні, соціокультурні та медико-біологічні компоненти, забезпечуючи комплексний вплив на стан здоров'я населення.

У цьому контексті уточнення поняття здоров'я є важливим для обґрунтування цільової спрямованості оздоровчої фізичної культури, оскільки у сучасному науковому дискурсі воно розглядається як складний біопсихосоціальний феномен, що інтегрує фізичні, психоемоційні, соціальні та духовні складові. Такий підхід відображає перехід від вузько медичного трактування до системного розуміння здоров'я як динамічного стану, що формується під впливом способу життя, умов середовища та рівня адаптаційних можливостей організму. З позицій системно-функціонального підходу здоров'я визначається як результат ефективної взаємодії механізмів саморегуляції та адаптації, які забезпечують підтримання гомеостазу та здатність організму пристосовуватися до змін зовнішнього середовища. Важливим механізмом у цьому процесі виступає адаптація, що реалізується через мобілізацію функціональних резервів організму. Як зазначають Ж. Семидоцька, І. Чернякова та О. Авдєєва, здоров'я розглядається як динамічний процес, пов'язаний із розвитком цивілізації, змінами середовища та адаптаційними можливостями людини, і виступає однією з ключових цінностей сучасного суспільства [7].

Для більш глибокого розуміння сутності оздоровчої фізичної культури доцільним є її розгляд у структурі фізичної культури загалом. Порівняльний аналіз оздоровчої фізичної культури, фізичного виховання і спорту дозволяє виявити принципові відмінності між цими сферами за такими критеріями, як цільова спрямованість, організаційні форми, характер управління та показники ефективності.

Зокрема, якщо фізичне виховання реалізується в межах освітнього процесу і спрямоване на гармонійний розвиток особистості, а спорт – на досягнення максимально можливого результату, то оздоровча фізична культура орієнтована насамперед на підтримання та зміцнення здоров'я, задоволення потреб у руховій активності та підвищення якості життя населення. Відповідно, її ефективність оцінюється не спортивними досягненнями, а показниками фізичного стану, самопочуття та рівня функціональної підготовленості.

У цьому контексті оздоровча фізична культура набуває особливого значення як інструмент профілактики захворювань та підвищення адаптаційних можливостей організму, що визначає її важливе місце у системі громадського здоров'я. Водночас у дослідженнях Я. Олексієнка, П. Гунька, І. Кліш, В. Ковальчука, М. Акімової та інших авторів підкреслюється, що розвиток оздоровчих видів фізичної культури є важливим чинником підвищення рівня рухової активності населення [1–3].

У структурі оздоровчої фізичної культури виокремлюють кілька основних видів фізкультурно-оздоровчої діяльності: гігієнічні, рекреаційно-оздоровчі, профілактико-оздоровчі заняття та кондиційне тренування [5]. Кожен із цих видів має власну функціональну спрямованість і специфіку організації,

що дозволяє забезпечити диференційований підхід до використання засобів фізичної культури.

Гігієнічні форми фізичної культури інтегровані у повсякденний режим життєдіяльності людини та спрямовані на підтримання оптимального функціонального стану організму. Вони включають ранкову гімнастику, рухові паузи, активний відпочинок і характеризуються невисокою інтенсивністю навантаження.

Рекреативно-оздоровча діяльність забезпечує відновлення фізичних і психоемоційних ресурсів людини, сприяє зниженню рівня стресу та підвищенню якості життя. До неї належать різноманітні форми активного дозвілля, зокрема туристичні походи, фізкультурно-оздоровчі розваги та інші види рухової активності помірної інтенсивності.

Профілактико-оздоровчі заняття орієнтовані на попередження розвитку захворювань і зміцнення здоров'я. У випадку вторинної профілактики вони можуть набувати ознак реабілітаційної діяльності, що зумовлює їх тісний зв'язок із системою медичної та адаптивної фізичної культури [5].

Особливе місце в системі оздоровчої фізичної культури займає кондиційне тренування, яке передбачає цілеспрямоване підвищення рівня фізичного стану до індивідуально оптимальних показників. На відміну від спортивного тренування, воно базується на принципі адекватності навантажень функціональним можливостям організму та орієнтоване на довготривале збереження здоров'я. Структурна різноманітність форм оздоровчої фізичної культури створює передумови для її широкого застосування в різних соціально-вікових групах населення, забезпечуючи гнучкість і варіативність оздоровчих програм.

Важливим компонентом теоретичного обґрунтування оздоровчої фізичної культури є диференціація рухової активності залежно від функціонального стану організму та рівня здоров'я людини. У науковій літературі виділяють кілька основних рухових режимів, що відображають ступінь фізичного навантаження та спрямованість оздоровчого впливу [4; 5].

До базових належать оздоровчий, тренувальний, реабілітаційний режими, а також режим підтримання спортивного довголіття, кожен із яких характеризується специфічними завданнями та умовами застосування.

Оздоровчий режим орієнтований на практично здорових осіб і передбачає використання фізичних навантажень помірної інтенсивності з метою зміцнення здоров'я, підвищення функціональних можливостей організму та формування стійкої мотивації до рухової активності. У сучасних умовах він доповнюється застосуванням фітнес-технологій, засобів самоконтролю та цифрового моніторингу фізичної активності, що забезпечує індивідуалізацію оздоровчих програм.

Тренувальний режим застосовується для осіб із достатнім рівнем фізичної підготовленості та передбачає використання більш інтенсивних навантажень з метою розвитку фізичних якостей і розширення функціональних резервів організму. Його організація ґрунтується на загальних принципах тренування, зокрема поступовості, варіативності та адаптаційної спрямованості навантажень.

Режим підтримання спортивного довголіття спрямований на пролонгацію рухової активності осіб, які мають спортивний досвід, та забезпечення збереження їх функціонального потенціалу. У цьому

контексті актуалізуються сучасні концепції «active aging» і «lifelong fitness», що передбачають інтеграцію фізичної активності упродовж усього життя.

Реабілітаційний (щадний) режим призначений для осіб із порушеннями стану здоров'я та передбачає використання спеціально дозованих фізичних вправ з метою відновлення функцій організму. Сучасні підходи до його реалізації базуються на поєднанні кінезіотерапії, функціонального тренінгу, психорегуляційних практик і цифрових технологій контролю відновлення. Диференціація рухових режимів дозволяє не лише забезпечити адекватність фізичних навантажень індивідуальним можливостям організму, але й виступає методологічною основою персоналізації оздоровчих програм, що є однією з провідних тенденцій сучасної системи громадського здоров'я.

Досягнення вираженого оздоровчого ефекту у процесі застосування засобів фізичної культури зумовлюється не лише характером рухової активності, але й адекватністю її параметрів функціональним можливостям організму. У сучасних наукових підходах підкреслюється, що оздоровчі фізичні навантаження повинні мати переважно аеробну спрямованість, забезпечуючи тривале і рівномірне включення кардіореспіраторної системи, що сприяє ефективному транспорту кисню до тканин і підвищенню аеробної продуктивності організму [1; 2; 5].

Ефективність оздоровчого тренування визначається сукупністю взаємопов'язаних параметрів, зокрема періодичністю, тривалістю та інтенсивністю занять, характером застосовуваних засобів, режимом праці та відпочинку, а також використанням додаткових оздоровчих чинників (загартування, відновлювальні процедури тощо) [1; 9]. У цьому контексті принциповим є дотримання науково обґрунтованих методичних підходів до регламентації фізичних навантажень.

Одним із базових принципів є принцип поступового нарощування навантаження, який забезпечує адаптацію організму до зростаючих вимог і запобігає розвитку перенапруження. Його реалізація передбачає поетапне підвищення частоти і тривалості занять, збільшення моторної щільності, інтенсивності виконання вправ та розширення спектра використовуваних засобів. У сучасній практиці особливого значення набуває індивідуалізація цих параметрів на основі даних моніторингу фізичного стану.

Не менш важливим є принцип різноманітності засобів оздоровчого тренування, що забезпечує комплексний вплив на організм і сприяє гармонійному розвитку фізичних якостей. У сучасних умовах до традиційних засобів (циклічні вправи, силові навантаження, вправи на гнучкість) активно додаються елементи функціонального тренінгу, вправи на стабілізацію, мобільність, баланс і координацію, що сприяють розвитку нейром'язового контролю та профілактиці травматизму [2; 9].

Ключовим фактором досягнення стійкого оздоровчого ефекту є систематичність занять. Відповідно до сучасних міжнародних рекомендацій, зокрема рекомендацій Всесвітньої організації охорони здоров'я, оптимальні обсяги рухової активності повинні забезпечувати регулярне залучення основних функціональних систем організму. Так, для дітей і підлітків (5–17 років) рекомендовано не менше 60 хвилин щоденної помірної або високої інтенсивності рухової активності. Для дорослого населення рекомендовано не менше 150–300 хвилин фізичної активності помірної інтенсивності або 75–150 хвилин

високої інтенсивності на тиждень, а також виконання силових вправ щонайменше двічі на тиждень. Для осіб старшого віку додатково акцентується необхідність включення вправ на баланс і координацію з метою профілактики падінь [9].

Особливе місце у системі оздоровчого тренування займає контроль і дозування фізичних навантажень. Найбільш доступним і водночас інформативним показником є частота серцевих скорочень (ЧСС), яка дозволяє оперативно оцінювати реакцію організму на фізичне навантаження. Встановлено, що оздоровчі заняття здійснюються переважно у діапазоні 50–85 % від максимальної частоти серцевих скорочень, однак найбільш ефективним для досягнення оздоровчого ефекту є помірний аеробний рівень інтенсивності (60–75 % ЧСС_{max}), тоді як навантаження у межах 75–85 % мають більш виражений тренувальний характер і потребують індивідуалізації.

Максимальна частота серцевих скорочень визначається за різними формулами, однією з найбільш поширених і зручних для практичного застосування є: $ЧСС_{max} = 208 - 0,7 \times \text{вік}$ (років). На основі цього показника визначаються індивідуальні зони інтенсивності навантаження, що дозволяє диференціювати тренувальний вплив залежно від цілей і рівня підготовленості. У сучасних дослідженнях підкреслюється доцільність поєднання пульсового контролю з іншими показниками, зокрема суб'єктивною оцінкою навантаження, варіабельністю серцевого ритму та даними носимих пристроїв.

Більш об'єктивним критерієм оцінки аеробної продуктивності організму є максимальне споживання кисню (МСК), яке розглядається як інтегральний показник функціонального стану кардіореспіраторної системи. Воно характеризує здатність організму завоювати, транспортувати та утилізувати кисень під час фізичного навантаження і широко використовується у спортивній і оздоровчій практиці для оцінки рівня фізичної працездатності [6; 7].

МСК може визначатися як в абсолютних, так і у відносних величинах, що дозволяє здійснювати коректне порівняння між особами з різною масою тіла. Його використання у програмуванні фізичних навантажень забезпечує високий рівень індивідуалізації тренувального процесу. Водночас у масовій практиці його застосування обмежене складністю вимірювання, що зумовлює ширше використання непрямих показників інтенсивності навантаження, зокрема частоти серцевих скорочень, яка відображає реакцію серцево-судинної системи на фізичне навантаження.

Важливим аспектом регламентації фізичних навантажень є також урахування енергетичних витрат. Вважається, що енергетичні витрати під час одного заняття, як правило, становлять близько 300–500 ккал, що сприяє досягненню оздоровчого ефекту. Водночас у сучасних рекомендаціях основний акцент робиться не стільки на кількісних показниках енерговитрат, скільки на тривалості, інтенсивності та регулярності рухової активності, які забезпечують достатній рівень функціонального навантаження на організм.

У сучасних умовах суттєво зростає роль цифрових технологій у контролі та оптимізації фізичних навантажень. Використання фітнес-трекерів, смарт-годинників і мобільних застосунків дозволяє здійснювати безперервний моніторинг фізичної активності, частоти серцевих скорочень, енерге-

тичних витрат і якості відновлення, що відкриває нові можливості для персоналізації оздоровчих програм і підвищення їх ефективності.

Суттєвого значення набуває раціональне поєднання навантаження і відпочинку, що забезпечує оптимальний перебіг відновлювальних та адаптаційних процесів. Відновлення працездатності має фазовий характер і включає фази зниження працездатності, відновлення, суперкомпенсації та стабілізації. Особливе значення має фаза суперкомпенсації, у якій функціональні можливості організму тимчасово перевищують вихідний рівень. Виконання наступного навантаження у цей період сприяє поступовому підвищенню рівня фізичного стану, тоді як порушення оптимальних інтервалів відпочинку може призводити до накопичення втоми або зниження тренувального ефекту [3; 5].

Таким чином, сучасна система оздоровчої фізичної культури формується на засадах інтеграції класичних положень теорії фізичного виховання з інноваційними технологіями моніторингу та управління фізичними навантаженнями. Це забезпечує підвищення ефективності впливу на здоров'я населення, сприяє індивідуалізації оздоровчих програм і відповідає актуальним викликам системи громадського здоров'я, зокрема необхідності підвищення рівня рухової активності та профілактики неінфекційних захворювань.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Оздоровча фізична культура є одним із напрямів фізичної культури, що сприяє покращенню стану здоров'я населення, підвищенню рівня рухової активності та адаптаційних можливостей організму. Її сутність розкривається через поєднання діяльнісного, ціннісного та результативного аспектів, що зумовлюють її багатовимірний характер і соціальну значущість. Важливе значення має науково обгрунтована організація рухової активності, диференціація рухових режимів і дотримання принципів індивідуалізації фізичних навантажень, що забезпечують досягнення стійкого оздоровчого ефекту.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується суттєвими змінами у сфері оздоровчої фізичної культури, пов'язаними із цифровізацією, розвитком фітнес-індустрії та впровадженням інноваційних технологій моніторингу фізичної активності. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації оздоровчої діяльності, орієнтації на потреби різних груп населення та формування стійкої мотивації до систематичних занять фізичними вправами як основи здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні ефективних моделей організації оздоровчої рухової активності для різних соціально-вікових груп населення, удосконаленні методів індивідуалізації фізичних навантажень, а також у вивченні можливостей використання сучасних цифрових технологій для підвищення ефективності оздоровчих програм і контролю фізичного стану людини.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Акімова М. П. Проблеми розвитку оздоровчих видів фізичної культури в Україні. *Молодь та олімпійський рух: Збірник тез доповідей XIII Міжнародної конференції молодих вчених*, 16 травня 2020 року. К., 2020. С. 44–45.

2. Кліш І. С., Ковальчук В. В., Табак Н. В. Оздоровча фізична культура як одна з умов здорового способу життя студентів: метод. рекомендації. Луцьк, 2022. 56 с.

3. Олексієнко Я. І., Гунько П. М. Теорія, види та технології оздоровчо-рекреаційної рухової діяльності : навч.-метод. посіб. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2018. 260 с.

4. Організація та методика спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи: навч.-метод. посіб. / укл. А. В. Гакман. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2018. 216 с.

5. Пангелова Н. С., Круцевич Т. Ю., Данилко В. М. Теоретико-методичні основи оздоровчої фізичної культури: навч. посіб. Переяслав Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2017. 505 с.

6. Пристинська Т. М., Лакомов С. В. Оздоровча фізична культура як чинник соціалізації дітей та учнівської молоді. *Педагогіка й сучасні аспекти фізичного виховання*: збірник наукових праць VI Міжнародної науково-практичної конференції (13-14 травня 2020 року) / за заг. ред. Ю. О. Долінного. Краматорськ: ДДМА, 2020. С.167–174.

7. 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.

8. Соціалізація дітей і підлітків засобами освітньо-виховної оздоровчої роботи: навч.-метод. посіб. за ред. С. О. Омельченко, В. М. Пристинського. Слов'янськ: ДДПУ, 2014. 208 с.

9. Язловецька О. В. Організація спортивно-масової та фізкультурно-оздоровчої роботи: навч.-метод. посіб. Кропивницький: ФОП Піскова М. А., 2025. 264 с.

REFERENCES

1. Akimova, M. P. (2020). Problemy rozvytku ozdorovchikh vydiv fizychnoi kultury v Ukraini [Problems of development of health-improving types of physical culture in Ukraine] Molod ta olimpiyskyi rukh: zbirnyk tez dopovidei XIII Mizhnarodnoi konferentsii molodykh vchenykh, 16 travnia 2020 roku. Kyiv. S. 44–45. [in Ukrainian]

2. Klish, I. S., Kovalchuk, V. V., Tabak, N. V. (2022). Ozdorovcha fizychna kultura yak odna z umov zdorovoho sposobu zhyttia studentiv: metodychni rekomendatsii [Health-improving physical culture as one of the conditions of a healthy lifestyle of students: methodological recommendations]. Lutsk. 56 s. [in Ukrainian]

3. Oleksiienko, Ya. I., Hunko, P. M. (2018). Teoriia, vydy ta tekhnologii ozdorovcho-rekreatsiinoi rukhovoї diialnosti: navchalno-metodychnyi posibnyk [Theory, types and technologies of health-recreational motor activity]. Cherkasy: ChNU imeni B. Khmelnytskoho. 260 s. [in Ukrainian]

4. Hakman, A. V. (Ed.). (2018). Orhanizatsiia ta metodyka sportyvno-masovoi ta fizkulturno-ozdorovchoi roboty: navchalno-metodychnyi posibnyk [Organization and methods of sports-mass and physical culture and health work]. Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet. 216 s. [in Ukrainian]

5. Panhelova, N. Ye., Krutsevych, T. Yu., Danylo, V. M. (2017). Teoretyko-metodychni osnovy ozdorovchoi fizychnoi kultury: navchalnyi posibnyk [Theoretical and methodological foundations of health-improving physical culture]. Pereiaslav-Khmelnytskyi: FOP Dombrovska Ya. M. 505 s. [in Ukrainian]

6. Prystynska, T. M., Lakomov, S. V. (2020). Ozdorovcha fizychna kultura yak chynnyk sotsializatsii ditei ta uchnivskoi molodi [Health-improving physical culture as a factor of socialization of children and student youth] // Pedagogika y suchasni aspekty fizychnoho vykhovannia: zbirnyk naukovykh prats VI Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (13–14 travnia 2020 roku) / za zah. red. Yu. O. Dolynnoho. Kramatorsk: DDMA. S. 167–174. [in Ukrainian]

7. Semydetska, 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]

8. Omelchenko, S. O., Prystynskyi, V. M. (Eds.). (2014). Sotsializatsiia ditei i pidlitkiv zasobamy osvito-vykhovnoi ozdorovchoi roboty: navchalno-metodychnyi posibnyk [Socialization of children and adolescents by means of educational and health-improving work]. Sloviansk: DDPU. 208 s. [in Ukrainian]

9. Iazlovetska, O. V. (2025). Orhanizatsiia sportyvno-masovoi ta fizkulturno-ozdorovchoi roboty: navchalno-metodychnyi posibnyk [Organization of sports-mass and physical culture and health work]. Kropyvnytskyi: FOP Piskova M. A. 264 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯЗЛОВЕЦЬКА Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: здоров'язберігаюча педагогіка, оздоровчий фітнес.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

IAZLOVETSKA Oksana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Physical education and Biomedical Research of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Scientific interests: health-preserving pedagogy, health fitness.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 784.071.2:781.68:008:378

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-576-581

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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: algoal33@gmail.com

ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВОКАЛІСТІВ У КОНТЕКСТІ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено комплексне теоретико-методологічне обґрунтування ролі художньо-виконавської інтерпретації як ключового механізму та фундаментального чинника формування духовної культури майбутніх вокалістів. В умовах сучасних глобалізаційних викликів та масштабних соціокультурних трансформацій вища мистецька освіта потребує докорінного переосмислення підходів до професійної підготовки. У цьому процесі технічна майстерність має нерозривно поєднуватися з глибоким внутрішнім ціннісним наповненням особистості митця. Автор розкриває сутність духовної культури вокаліста через призму цілісної та динамічної самоорганізованої системи. У дослідженні доведено, що така культура інтегрує когнітивний компонент у формі глибоких знань про музично-історичні контексти та аксіологічний складник, який охоплює систему естетичних

цінностей і професійну відповідальність, а також творчо-діяльнісний аспект, що полягає у здатності до самореалізації через унікальне художнє висловлювання.

Особливу увагу приділено специфіці вокального мистецтва, яке розглядається як синкретичне явище та органічний синтез логосу і мелосу. Виконавська інтерпретація в такому ракурсі постає не просто відтворенням нотного тексту, а актом герменевтичного осягнення смислів, що дозволяє вокалісту бути ретранслятором високих моральних ідеалів та духовних сенсів у суспільстві.

Методологічний інструментарій дослідження ґрунтується на поєднанні класичних педагогічних підходів та інноваційних технологій. Зокрема у роботі детально висвітлено потенціал семантичного розбору тексту для аналізу вербально-музичних зв'язків та методу історичних паралелей задля контекстуалізації твору в межах певної епохи. Поряд із цим обґрунтовано доцільність застосування кластерного моделювання під час структурування художніх образів, а також методу відеорефлексії та аудіовізуального моніторингу для розвитку здатності студента до об'єктивного самоаналізу й психологічного розкріпачення.

Практична частина наукового пошуку реалізована на прикладах творчості М. Лисенка, К. Стеценка та В. Сильвестрова. Такий вибір репертуару дозволив продемонструвати тяглість традицій і еволюцію засобів вокальної експресії в українській музиці. Автор стверджує, що через глибоке осягнення національної класики відбувається не лише професійне зростання майбутнього співака, а й його культурна самоідентифікація та формування національної свідомості. Це надає молодим митцям здатність гідно представляти українське мистецтво у глобальному культурному просторі.

Ключові слова: духовна культура, вокально-виконавська підготовка, художньо-виконавська інтерпретація, мистецька освіта, вокальне мистецтво, професійне становлення вокаліста.

SHAFARCHUK Tetyana –

Senior Lecturer Department of Theoretical, Musical,
Instrumental and Vocal Training
K. D. Ushynskyi South Ukrainian National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1540-2200>
e-mail: algool33@gmail.com

ARTISTIC-PERFORMING INTERPRETATION AS THE BASIS OF FORMING THE SPIRITUAL CULTURE OF FUTURE VOCALS IN THE CONTEXT OF VOCAL-PERFORMING TRAINING

The article presents a comprehensive theoretical and methodological substantiation of the role of artistic-performing interpretation as a key mechanism and fundamental factor in the formation of the spiritual culture of future vocalists. In the conditions of modern globalization challenges and large-scale socio-cultural transformations, higher art education requires a radical rethinking of approaches to professional training. In this process, technical mastery must be inextricably combined with the deep internal value content of the artist's personality. The author reveals the essence of the vocalist's spiritual culture through the prism of a holistic and dynamic self-organized system. The study proves that such a culture integrates a cognitive component in the form of deep knowledge of musical and historical contexts and an axiological component that encompasses a system of aesthetic values and professional responsibility, as well as a creative and activity aspect that consists in the ability to self-realize through a unique artistic expression.

Particular attention is paid to the specificity of vocal art, which is considered as a syncretic phenomenon and an organic synthesis of logos and melos. Performing interpretation in this perspective appears not simply as a reproduction of a musical text, but as an act of hermeneutic comprehension of meanings, which allows the vocalist to be a relay of high moral ideals and spiritual meanings in society.

The methodological tools of the study are based on a combination of classical pedagogical approaches and innovative technologies. In particular, the work highlights in detail the potential of semantic text analysis for the analysis of verbal-musical connections and the method of historical parallels for contextualizing the work within a certain era. Along with this, the feasibility of using cluster modeling when structuring artistic images, as well as the method of video reflection and audiovisual monitoring for developing the student's ability to objective self-analysis and psychological emancipation, is substantiated.

The practical part of the scientific search is implemented on examples of the work of M. Lysenko, K. Stetsenko and V. Sylvestrov. Such a choice of repertoire allowed us to demonstrate the continuity of traditions and the evolution of means of vocal expression in Ukrainian music. The author argues that through a deep understanding of the national classics, not only the professional growth of the future singer occurs, but also his cultural self-identification and the formation of national consciousness. This gives young artists the ability to adequately represent Ukrainian art in the global cultural space.

Key words: spiritual culture, vocal and performing training, artistic and performing interpretation, artistic education, vocal art, professional development of a vocalist.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У системі координат сучасного глобалізованого світу музичне мистецтво підлягає глибокому переосмисленню, постаючи не лише як витончена форма естетичного дозвілля, а передусім як фундаментальний антропологічний чинник, що володіє здатністю детермінувати ціннісні орієнтири людства та сприяти гармонізації складних суспільних взаємовідносин.

У турбулентних умовах трансформації соціокультурного середовища музика виявляє себе як базова основа для духовного самозбереження особистості, причому особливе місце в цьому процесі відведено вокальному мистецтву, яке, будучи органічним синтезом музичного звуку та поетичного слова, стає найбільш безпосереднім інструментом трансляції глибинних людських переживань.

Відповідно до цих тенденцій, нинішній етап модернізації мистецької освіти в Україні позначений інтенсивним пошуком новітніх гуманістичних

парадигм у сфері професійної підготовки музикантів, де пріоритетним вектором визначено виховання духовно зрілої та цілісної особистості митця.

Загострення актуальності зазначеної проблематики зумовлене потужним тиском глобалізаційних процесів, що нерідко провокують уніфікацію культурних кодів, а також стрімкою цифровою експансією, яка несе в собі приховані ризики деперсоналізації мистецького акту. В подібних обставинах актуалізується суспільний запит на підготовку фахівців, котрі здатні не просто демонструвати технічну досконалість володіння голосом, а й ретранслювати через власну творчу діяльність високі морально-естетичні ідеали, розглядаючи художньо-виконавську інтерпретацію не як механістичне відтворення зафіксованого нотного тексту, а як багатогранний акт духовного самовираження, що вимагає серйозного інтелектуального занурення та змістовного наповнення кожної інтонаційної одиниці. Саме тому сучасний науковий інтерес

до цієї теми зумовлений нагальною потребою подолання вузькопрофесійного, суто технологічного підходу до навчання співу, який зазвичай ігнорує багатство внутрішнього світу виконавця.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та розкритті ролі художньо-виконавської інтерпретації як основи для формування духовної культури майбутнього вокаліста в умовах сучасної мистецької освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування духовної культури засобами мистецької діяльності перебуває в центрі уваги широкого кола науковців. Теоретичні засади музичної інтерпретації та її впливу на виконавську свідомість ґрунтовно експліковані у працях О. Козаренка, С. Проніної, С. Шипа та ін.

Питання модернізації вокальної освіти, розвитку професійної компетентності та впровадження особистісно орієнтованих моделей навчання вокалістів знайшли своє висвітлення у наукових розвідках Г. Кондратенко, О. Комаровської, Н. Овчаренко, М. Чернявського та ін.

Вагомий внесок у дослідження аксіологічних аспектів мистецької освіти та процесів духовного становлення майбутніх музикантів зробили І. Гнізділова, Л. Кондрацька, О. Реброва та ін., котрі акцентували увагу на органічному взаємозв'язку між етнокультурними традиціями та індивідуальним світовідчуттям митця.

У західноєвропейському науковому дискурсі значний інтерес становлять дослідження Сари Райт, яка розглядає музичне виконання крізь призму етичної практики, а також Евана Панагіотіді, що зосереджується на естетичному досвіді як дієвому засобі самоідентифікації особистості.

Водночас представники сучасної китайської наукової школи, зокрема Лі Вей, Ван Сяо, Чжан Янь та Лю Цін, акцентують увагу на гармонійному синтезі традиційних східних духовних практик із західними методиками вокального навчання, позиціонуючи голос як медіум між внутрішнім мікрокосмом людини та всесвітом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток духовної культури майбутнього вокаліста в межах освітнього процесу постає не як супутній або допоміжний елемент навчання, а як складний, багатовекторний синтез інтелектуально-естетичного досвіду та активної виконавської діяльності.

У сучасному науковому дискурсі духовна культура розглядається як цілісна аксіологічна система, що визначає здатність митця до усвідомленого служіння високим гуманістичним ідеалам, причому О. Комаровська слушно зауважує, що духовність у мистецькій освіті є якісним показником особистісного розвитку, який виявляється у здатності до емпатії, рефлексії та творчого перетворення дійсності [4, с. 110].

Цю думку логічно доповнює О. Реброва, наголошуючи на винятковій важливості соціокультурної ідентичності як базису професійного становлення музиканта, оскільки саме ці якості стають фундаментом для створення переконливого художнього образу [7, с. 123].

Генеалогічне дослідження дефініції «культура» свідчить про тривалу еволюцію людського самопізнання, де термін, що походить від латинського «colere» (обробіток землі), уже у працях Марка Туллія Цицерона набув метафоричного значення, трансфор-

мувавшись у концепт «cultura animi» – цілеспрямоване плекання або виховання душі [8].

Якщо в епоху Середньовіччя культура була нерозривно переплетена з релігійним культом, то епоха Просвітництва, завдяки ідеям Й. Гердера та І. Канта, утвердила її як вищий прояв людського розуму та морального самовдосконалення [6].

Сучасна думка розглядає культуру як складну систему способів життєдіяльності, що охоплює результати матеріальної та духовної праці. Наукова класифікація дозволяє виокремити фунда-ментальні види культури: матеріальну, що забезпечує фізичне існування та духовну, яка фокусується на виробництві знань, смислів та етичних норм, поряд із якими існують елітарна, народна та масова культури [6].

Духовна культура постає як цілісна самоорганізована система, що інтегрує інтелектуальний, етичний та естетичний досвід людства у формі ідей, образів і смислів. Її унікальність виявляється у здатності до безперервного самовідтворення, оскільки духовні цінності не вичерпуються в процесі їхнього споживання, а навпаки збагачуються завдяки кожному новому акту інтерпретації. Структурна цілісність цього феномену забезпечується взаємодією когнітивного, аксіологічного та творчодіяльнісного компонентів.

Когнітивний компонент у структурі духовності відіграє роль фундаментальної бази, що охоплює сукупність теоретичних знань про світ, людину та суспільні закономірності. Це не просто пасивне накопичення інформації, а процес формування цілісної наукової та філософської картини світу через розвиток критичного мислення. У професійному житті музиканта, зокрема вокаліста, цей складник трансформується у глибоку мистецтвознавчу ерудицію та розуміння природи музичної мови. Виконавець має не лише володіти технічними навичками, а й усвідомлювати історико-культурний контекст твору та філософські інтенції автора. Яскравим прикладом є робота над солоспівами М. Лисенка на тексти Т. Шевченка. Для створення переконливого художнього образу співак мусить вийти за межі нотного тексту, вивчивши особливості українського барокового мислення, специфіку шевченківського віршування та історичні обставини становлення національної композиторської школи. Таке знання перетворює виконання з механічного відтворення звуків на інтелектуально насичене висловлювання [5].

Аксіологічний компонент виступає як внутрішній ціннісний регулятор, що визначає ієрархію етичних та естетичних орієнтирів особистості. Він відповідає за процес сенсоорієнтованості та дає відповідь на питання про суспільну та особистісну значущість творчого акту. У духовній культурі музиканта аксіологія визначає його ставлення до мистецької правди та професійної відповідальності перед слухачем. Це здатність обирати репертуар, керуючись критеріями високої художньої якості, а не лише прагненням до зовнішнього успіху. У контексті вокального мистецтва це виявляється у зверненні до глибинних пластів української камерно-вокальної лірики, наприклад, творів К. Стеценка чи Я. Степового.

Так, наприклад, обираючи для виконання романс К. Стеценка на вірші Л. Українки «Стояла я і слухала весну», співак демонструє ціннісну орієнтацію на відтворення тонкого психологізму та збереження інтелектуальної чистоти українського модерну, що є виявом високої етичної позиції митця, який прагне

просвітництва та утвердження національної ідентичності [7].

Творчо-діяльнісний складник замикає цикл існування духовної культури, переводячи внутрішні інтенції, знання та цінності у площину конкретного артефакту або мистецької події. Це акт об'єктивації духу, де майстерність і талант поєднуються для створення нової художньої реальності. Для вокаліста цей компонент є моментом живого музикування, коли вокальна техніка стає інструментом для втілення невидимих смислів у звукову матерію. Процес інтерпретації вокальних циклів сучасних українських композиторів, як-от «Тихі пісні» В. Сильвестрова, вимагає від виконавця не просто співу, а особливого стану творчої дії. У цій діяльності вокаліст синтезує свої знання про метафоричність сучасної музики та свої ціннісні установки щодо тиші й споглядання, втілюючи їх у делікатному звуковеденні. Кожне таке виконання стає актом примноження духовної культури, адже через інтерпретацію твір щоразу набуває нових відтінків, а слухач стає співучасником процесу творення смислів [3].

Отже, у професійній діяльності вокаліста духовна культура відіграє роль внутрішнього камертона, оскільки успіх виконавця прямо залежить від його здатності наповнити нематеріальний звук глибоким змістом, що робить якість виконання пропорційною багатству внутрішнього світу співака.

Традиційна підготовка зазвичай фокусується на технічних аспектах – диханні, артикуляції та звуковеденні, проте, як зазначає Г. Кондратенко, професійна компетентність залишається неповною без сформованої естетичної свідомості [5].

Сара Райт пропонує в цьому контексті концепцію «втіленої етики», де кожен виконавський жест має нести певне моральне навантаження, трансформуючи навчання співу з простого тренування апарату на виховання цілісної «співаючої душі» [14].

Вокально-виконавська підготовка в закладі вищої освіти виступає як цілісний навчально-виховний процес, у якому технічне вдосконалення голосу тісно переплітається з розширенням інтелектуального кругозору та збагаченням емоційної сфери студента. У межах вищої школи ця діяльність набуває характеру науково-творчого пошуку, де майбутній вокаліст має не лише опанувати складні механізми звукоутворення, а й сформувати власну стійку мистецьку позицію.

Процес професійного становлення вокаліста в умовах академічного навчання доцільно розглядати через послідовність трьох взаємопов'язаних етапів. Перший етап визначається як технологічно-адаптивний, оскільки на ньому закладається фундамент професійної культури через формування базових вокальних навичок, серед яких особливе значення мають дихання, опора, артикуляція та вирівнювання регістрів. На цьому рівні духовний аспект підготовки виявляється через виховання дисципліни волі та високої культури самоконтролю, що спонукає студента сприймати власний голос як унікальний інструмент, що потребує етичної відповідальності та дбайливого ставлення.

Наступним кроком стає когнітивно-аналітичний етап, який передбачає активне накопичення музично-теоретичних та історико-культурних знань. Студент поступово переходить від репродуктивного копіювання манери педагога до глибокого вивчення стилістичних особливостей різних епох. Формування

духовної культури на цій стадії відбувається через діалог культур, що охоплює вивчення мови оригіналу твору, аналіз філософського контексту доби та дослідження психологічного портрета композитора.

Завершальним етапом виступає творчосинтезуючий період, що стає вершиною професійної підготовки. На цій стадії технічна майстерність та інтелектуальний багаж трансформуються в індивідуальну виконавську концепцію. Вокаліст постає як повноправний співавтор твору, який вкладає у виконання власний життєвий досвід та особистісні етичні переконання [12].

Центральне місце в системі вокальної підготовки належить художній інтерпретації, яка виконує роль сполучного містка між нотною графікою та внутрішнім світом слухача. У процесі роботи над інтерпретацією студент здійснює акт глибокої духовної рефлексії, знаходячи у власному емоційному досвіді відгук на змісти, закладені автором. Значення цього процесу для розвитку духовної культури важко переоцінити, адже він сприяє розвитку емпатії, аксіологічному самовизначенню виконавця та здатності виходити за межі власного егоцентризму задля долучення до загальнолюдської духовної спадщини [11].

Для забезпечення ефективності вокально-виконавської підготовки та запобігання механістичному підходу до навчання фахівці застосовують низку специфічних методичних прийомів. Зокрема, метод семантичного розбору тексту вимагає від студента детального аналізу поетичного першоджерела ще до початку вокалізації. На прикладі роботи над вокальними циклами В. Сильвестрова можна побачити, як заміна зосередженості на високій позиції звука читанням тексту у формі внутрішнього монологу дозволяє знайти ключове словообраз. Такий підхід формує інтелектуальний тембр, у якому звук народжується безпосередньо від глибоко усвідомленої думки.

Ефективним також є метод історичних паралелей та асоціацій, що використовує міжпредметні зв'язки для глибшого занурення в художній образ. Під час роботи над аріями епохи Бароко, наприклад творами Г. Ф. Генделя, студентам рекомендується звертатися до візуального мистецтва Караваджо чи Рембрандта. Розуміння принципів світлотіні в живописі допоможе вокалісту знайти необхідні нюанси в динаміці та відчутті величчю стриманості почуттів, притаманну тій епосі.

Окрему увагу в методиці викладання приділяють роботі над внутрішньою партитурою підтексту, де кожна музична фраза набуває прихованого змісту. У процесі вивчення українських народних пісень в обробці М. Лисенка, таких як «Гетьмани, гетьмани», важливо зосередитися на громадянському пафосі. Методична рекомендація в цьому разі полягає у висуненні перед студентом завдання адресувати кожну фразу конкретній аудиторії, що перетворює виконання на свідомий акт національного самоствердження.

Розвиток духовної чутливості також відбувається через вправи з тембральною драматургією, де голос змінюється відповідно до розвитку психологічного стану героя. У творах Ф. Шуберта, зокрема в циклі «Зимовий шлях», студенти вчаться використовувати матовий звук для передачі відчуття самотності або світлі тембральні барви для втілення ілюзорних надій. Таке завдання вимагає тонкого

психологічного налаштування, що безпосередньо збагачує внутрішній світ митця.

Додатковим інструментом розвитку професійної відповідальності є метод діалогу з композитором, у межах якого студенту пропонується письмово обґрунтувати логіку створення твору від імені автора. Це стимулює аналітичне мислення та виховує повагу до митця як до духовної особистості. Окрім зазначених класичних підходів, сучасна мистецька освіта активно впроваджує інноваційні стратегії, серед яких особливе місце посідає метод кластерного моделювання художнього образу. Студент створює візуальну карту-кластер, де в центрі розміщується головна ідея вокального твору, а навколо неї групуються асоціації, пов'язані з колористикою звука, темпоритмом, історичними подіями та філософськими категоріями. Такий графічний синтез дозволяє вокалісту об'єднати розрізнені технічні завдання в цілісну духовну концепцію ще до моменту виходу на сцену [13].

Важливим компонентом сучасної підготовки стає кейс-метод, що базується на критичному аналізі виконавських рішень видатних майстрів минулого та сучасності. Викладач пропонує студенту розглянути конкретний виконавський кейс, наприклад порівняння трьох діаметрально протилежних інтерпретацій однієї арії, аналізуючи не лише вокальну техніку, а й те, як духовна наповненість співака впливає на фразування та тембральний відбір. Це стимулює розвиток аналітичних здібностей та допомагає студенту уникнути сліпого копіювання, спонукаючи до самостійного творчого вибору.

Особливої актуальності набуває метод міжчуттєвої синестезії або інтерактивного моделювання простору. Під час роботи над творами імпресіоністичного спрямування, наприклад романсами К. Дебюссі, студенту рекомендується використовувати тактильні або просторові асоціації, уявляючи звук як певну фактуру тканини чи природне явище. Це дозволяє подолати механістичне ставлення до голосового апарату та перетворити вокалізацію на процес створення звукової атмосфери, що є найвищим проявом художньої культури.

Інноваційним підходом у формуванні духовної зрілості вокаліста є впровадження методу відео-рефлексії та ведення творчого щоденника інтерпретації. Замість простого прослуховування записів власних уроків, студент здійснює глибокий самоаналіз відповідності свого виконавського жесту внутрішньому стану героя. Це перетворює цифрові технології з допоміжних засобів контролю на інструменти духовного самопізнання, де кожен технічний огріх розглядається як наслідок недостатньої емоційної концентрації або поверхневого розуміння змісту [12].

Отже, вокально-виконавська підготовка у вищій школі постає як послідовний шлях від технології звуку до онтології сенсу. Саме через глибоку художню інтерпретацію, підкріплену конкретними методичними діями та інноваційними формами роботи, майбутній вокаліст досягає того рівня духовної культури, який дозволить йому трансформувати виконавську діяльність у справжнє мистецтво.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Отже, підсумовуючи зазначимо, що духовна культура майбутнього вокаліста є складною ієрархічною структурою, яка не лише визначає рівень його професійної майстерності, а й формує цілісний світогляд митця як активного суб'єкта культу-

ртворення. Узагальнення теоретичних засад засвідчило, що ефективність освітнього процесу в музичних закладах вищої освіти безпосередньо залежить від гармонійного поєднання інтелектуального розвитку, ціннісної саморегуляції та практичного виконавського втілення художніх інтенцій. Когнітивний, аксіологічний та творчодіяльнісний компоненти духовної культури перебувають у стані постійної взаємодії, де професійні знання про стилістику та історію мистецтва стають підґрунтям для формування етичних орієнтирів, а творча діяльність виступає актом

Художньо-виконавська інтерпретація виступає центральним механізмом розвитку духовності вокаліста, оскільки вона вимагає від студента не механічного відтворення тексту, а глибокого занурення в семантику музичного та поетичного образу, а шлях вокаліста у вищій школі має послідовно вести від технологічної адаптації до творчого синтезу, де технічна досконалість голосу стає лише засобом для вираження онтологічних сенсів буття.

Впровадження в навчальний процес методичних прийомів, заснованих на синестезії, історичних асоціаціях та критичній рефлексії, дозволяє подолати ризики вузькотехнологічного підходу до мистецької освіти та сприяє вихованню духовно зрілого митця. Такий підхід забезпечує підготовку фахівців, здатних протистояти викликам глобалізації та цифрової деперсоналізації мистецтва, утверджуючи високі гуманістичні ідеали через власну виконавську творчість.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі можуть бути пов'язані з вивченням впливу мультикультурного середовища на аксіологічну сферу майбутніх музикантів, а також із розробкою новітніх цифрових інструментів для стимулювання інтелектуально-творчої активності студентів-вокалістів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гердер Й. Г. Ідея до філософії історії людства / пер. з нім. А. Онишка. Київ: Основи, 1997. 712 с.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реальність: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
3. Козаренко О. В. Феноменологія музичної мови. Львів: ЛНМА імені М. В. Лисенка, 2019. 215 с.
4. Комаровська О. А. Мистецька освіта і духовний розвиток особистості. *Мистецтво та освіта*. 2020. № 2. С. 109–115.
5. Кондратенко Г. В. Методика викладання вокалу в умовах сучасної мистецької освіти. Київ: Музична Україна, 2021. 188 с.
6. Подольська Є. С., Лихвар В. Д., Іванова К. А. Культурологія: навч. посіб. Київ: Центр навч. л-ри, 2005. 392 с.
7. Реброва О. Є. Аксіологічні аспекти художньо-ментального досвіду майбутніх учителів мистецьких дисциплін. Одеса: ПНПУ ім. К. Ушинського, 2018. 312 с.
8. Цицерон М. Т. Тускуланські бесіди / пер. з лат. В. Литвинов. Київ: Основи, 1998. 464 с.
9. Jordan J. *The Musician's Soul*. Chicago: GIA Publications, 2018. 210 p.
10. Li W. *Spiritual Values in Vocal Pedagogy*. Shanghai: Music Press, 2023. 215 p.
11. Liu Q., Zhang Y. *Integration of Traditional Cultural Values in Vocal Training*. Guangzhou: Art Academy Press, 2022. 192 p.
12. Panagiotidi E. *Artistic Interpretation and Aesthetic Experience*. London: Routledge, 2019. 245 p.
13. Wang X. *Interpretation and Creative Imagination in Singing*. Beijing: Art Publishing House, 2021. 154 p.
14. Wright S. *The Ethics of Musical Performance*. Oxford: Oxford University Press, 2022. 198 p.

REFERENCES

1. Herder, Y. H. (1997). *Ideya do filosofiyi istoriyi lyudstva* [The Idea for the Philosophy of the History of Mankind]. Kyiv. 712 s. [in Ukrainian]
2. Zyazyun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realiyi: nauk.-metod. posib* [Pedagogy of Good: Ideals and Realities: Scientific and Methodological Manual]. Kyiv. 312 s. [in Ukrainian]
3. Kozarenko, O. V. (2019). *Fenomenolohiya muzychnoyi movy* [Phenomenology of musical language]. Lviv. Kyiv. 215 s. [in Ukrainian]
4. Komarovska, O. A. (2020). *Mystetska osvita i dukhovnyy rozvytok osobystosti* [Art education and spiritual development of the individual]. Kyiv. №2. S. 109–115. [in Ukrainian]
5. Kondratenko, H. V. (2021). *Metodyka vykladannya vokalu v umovakh suchasnoyi mystets'koyi osvity* [Methods of teaching vocals in the context of modern art education]. Kyiv. 188 s. [in Ukrainian]
6. Podolska, YE. S., Lykhvar, V. D., Ivanova, K. A. (2005). *Kulturolohiya: navch. posib* [Culturology: a textbook]. Kyiv. 392 s. [in Ukrainian]
7. Rebrova, O. YE. (2018). *Aksiologichni aspekty khudozhn'o-mental'noho dosvidu maybutnikh uchyteliv mystets'kykh dystsyplin* [Axiological aspects of artistic and mental experience of future teachers of art disciplines]. Odesa. 312 s. [in Ukrainian]
8. Tsytseron, M. T. (1998). *Tuskulans'ki besidy* [Tusculan Conversations]. Kyiv. 464 s. [in Ukrainian]
9. Jordan, J. (2018). *The Musician's Soul*. Chicago. 210 p. [in English]

10. Li, W. (2023). *Spiritual Values in Vocal Pedagogy*. Shanghai. 215 p. [in English]
11. Liu, Q., Zhang, Y. (2022). *Integration of Traditional Cultural Values in Vocal Training*. Guangzhou. 192 p. [in English]
12. Panagiotidi, E. (2019). *Artistic Interpretation and Aesthetic Experience*. London. 245 p. [in English]
13. Wang, X. (2021). *Interpretation and Creative Imagination in Singing*. Beijing. 154 p. [in English]
14. Wright, S. (2022). *The Ethics of Musical Performance*. Oxford. 198 p. [in English]

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: художньо-виконавська інтерпретація як основа формування духовної культури майбутніх вокалістів у контексті вокально-виконавської підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHAFARCHUK Tetyana – Senior Lecturer, Department of Theoretical, Musical, Instrumental and Vocal Training K. D. Ushynskiy South Ukrainian National Pedagogical University.

Scientific interests: artistic-performing interpretation as the basis of forming the spiritual culture of future vocals in the context of vocal-performing training.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2026 р.

Стаття прийнята до друку 12.01.2026 р.

УДК 372.891+37.036

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-581-585

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЗАРУБІНА Антоніна –

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та соціальних наук
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1457-9485>
e-mail: a.v.zarubina@cuspu.edu.ua

СІЛЬЧЕНКО Юлія –

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри філософії та соціальних наук
Центральноукраїнського державного
університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-8338>
e-mail: y.y.silchenko@cuspu.edu.ua

РОЛЬ РЕГІОНАЛЬНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ У РОЗВИТКУ АНАЛІТИЧНОГО ТА КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено дослідженню ролі регіональної економічної та соціальної географії як навчальної дисципліни у формуванні аналітичного та критичного мислення студентів закладів вищої освіти. Основна проблема дослідження полягає у невідповідності між педагогічним потенціалом регіональної економічної та соціальної географії і рівнем когнітивних умінь, що реально формуються у студентів у процесі її вивчення за традиційними підходами. Домінування репродуктивних методів навчання, недостатня орієнтація на проблемний підхід та слабка вмотивованість студентів до самостійного аналізу регіональних явищ і процесів – ці чинники зумовлюють актуальність переосмислення методики викладання дисципліни в контексті компетентнісної парадигми сучасної вищої освіти. Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричній перевірці педагогічного потенціалу регіональної економічної та соціальної географії як засобу розвитку аналітичного та критичного мислення студентів, а також у розробці відповідних методичних рекомендацій для викладачів. У статті проаналізовано теоретико-методологічні засади критичного та аналітичного мислення, розглянуто специфіку предметного поля і методичного апарату дисципліни як чинника розвитку вищих когнітивних операцій. Визначено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування відповідних компетентностей: проблематизацію навчального змісту, застосування кейс-методу, активну роботу з геоінформаційними системами та відкритими базами даних, організацію дискусійного навчання і написання аналітичних есе. За результатами педагогічного експерименту, проведеного із залученням 84 студентів контрольної та експериментальної груп, встановлено статистично значущу перевагу запропонованої методики над традиційним підходом: в експериментальній групі середній рівень аналітичного мислення зріс на 23,4% (у контрольній – на 7,1%), а показник критичного мислення за адаптованою методикою Watson-Glaser збільшився на 19,8% (у контрольній – на 5,3%). Зроблено висновок про те, що цілеспрямоване застосування активних і проблемно-орієнтованих методів у викладанні регіональної економічної та соціальної географії є ефективним інструментом розвитку аналітичних і критичних умінь студентів та їх підготовки до самостійної дослідницької і практичної діяльності.

Ключові слова: регіональна економічна та соціальна географія, критичне мислення, аналітичне мислення, вища освіта, компетентнісний підхід, педагогічний експеримент, кейс-метод, геоінформаційні системи, пізнавальна діяльність, проблемне навчання.

ZARUBINA Antonina –

Candidate of Geographical Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Associate Professor Department of Philosophy and Social Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central

Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1457-9485>

e-mail: agv22@ukr.net

SILCHENKO Yulia –

Candidate of Geographical Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central

Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8771-8338>

e-mail: y.y.silchenko@cuspu.edu.ua

THE ROLE OF REGIONAL ECONOMIC AND SOCIAL GEOGRAPHY IN DEVELOPING STUDENTS' ANALYTICAL AND CRITICAL THINKING

The article investigates the role of regional economic and social geography as an academic discipline in developing analytical and critical thinking among higher education students. The core problem of the study lies in the discrepancy between the pedagogical potential of regional economic and social geography and the actual level of cognitive skills formed in students through traditional teaching approaches. The dominance of reproductive learning methods, insufficient emphasis on problem-based instruction, and students' limited motivation for independent analysis of regional phenomena and processes all necessitate a rethinking of the discipline's teaching methodology within the competence-based paradigm of modern higher education. The purpose of the article is to theoretically substantiate and empirically verify the pedagogical potential of regional economic and social geography as a means of developing students' analytical and critical thinking, as well as to formulate corresponding methodological recommendations for university instructors. The article examines the theoretical and methodological foundations of critical and analytical thinking and explores the specific subject matter and methodological toolkit of the discipline as a driver of higher-order cognitive operations. A set of pedagogical conditions that ensure the effective formation of the relevant competencies has been identified: the problematisation of learning content, the use of the case study method, active engagement with geographic information systems and open databases, the organisation of discussion-based learning, and the writing of analytical essays. Based on a pedagogical experiment conducted with 84 students in control and experimental groups, a statistically significant advantage of the proposed methodology over the traditional approach was established: in the experimental group, the average level of analytical thinking increased by 23.4% (compared to 7.1% in the control group), while the critical thinking score according to the adapted Watson-Glaser methodology rose by 19.8% (compared to 5.3% in the control group). It is concluded that the purposeful application of active and problem-oriented methods in teaching regional economic and social geography is an effective instrument for developing students' analytical and critical skills and preparing them for independent research and professional practice.

Key words: regional economic and social geography, critical thinking, analytical thinking, higher education, competence-based approach, pedagogical experiment, case study method, geographic information systems, cognitive activity, problem-based learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система вищої освіти в Україні переживає кардинальні трансформації, зумовлені євроінтеграційними процесами, вимогами цифрової економіки та глобальними викликами сталого розвитку. У цьому контексті особливої ваги набуває проблема формування у студентів не лише предметних знань, але й ключових компетентностей – зокрема, здатності до аналітичного та критичного осмислення інформації, просторового мислення, системного аналізу соціально-економічних явищ і процесів.

Регіональна економічна та соціальна географія (РЕСГ) є однією з базових дисциплін підготовки фахівців у галузях географії, туризму, регіонального управління, міжнародних відносин та суміжних спеціальностей. Специфіка цієї дисципліни полягає в її міждисциплінарному характері: вона інтегрує методологічний апарат географічних, економічних та соціологічних наук, оперує різномірними масивами даних, вимагає від студентів вміння зіставляти теоретичні концепції з реальними регіональними процесами.

Разом із тим, аналіз освітньої практики свідчить про певну невідповідність між потенціалом РЕСГ як розвивальної дисципліни та реальним рівнем когні-

тивних умінь, що формуються у студентів у процесі її вивчення. Переважання репродуктивних методів навчання, недостатня орієнтація на проблемний підхід та розвиток самостійного мислення залишаються актуальними педагогічними проблемами.

Актуальність теми підсилюється також загальноєвропейськими тенденціями у сфері освіти: Болонський процес, рамкові документи ЄС щодо ключових компетентностей (зокрема, «Рекомендації Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя», 2018), а також Нова українська школа акцентують увагу на розвитку критичного мислення як пріоритетного освітнього результату. Натомість механізми реалізації цих завдань у межах конкретних навчальних дисциплін – у тому числі географічних – залишаються недостатньо дослідженими [6].

Таким чином, існує суперечність між визнаним освітнім потенціалом РЕСГ у розвитку вищих когнітивних функцій студентів і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення реалізації цього потенціалу в умовах сучасної вищої школи. Усе зазначене визначає наукову та практичну актуальність теми статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблематика розвитку критичного мислення за допомогою географічних дисциплін привертає увагу науковців упродовж останніх десятиліть. Поняття «критичне мислення» є багатоаспектним і трактується по-різному залежно від наукової галузі та дослідницького контексту, однак у сучасному освітньому дискурсі воно набуло статусу одного з базових компетентностей, деяких деяких фахівців.

У психологічній площині критичне мислення розглядається як здатність суб'єкта неупереджено аналізувати, інтерпретувати та оцінювати інформацію, розмежовуючи факти та припущення, достовірні судження та хибні підтвердження, тип пізнавальної діяльності забезпечує глибоку перевірку цих отриманих даних, встановлення логічних зв'язків та вироблення раціональних рішень у складних ситуаціях (Степанов, 2006) [8]. У філософській традиції критичне мислення пов'язується зі здатністю до рефлексії – усвідомленого осмислення власних суджень і переконань, що своїм корінням сягає ще античної практики філософського дискурсу (Конверський, 2020) [4].

У педагогічній науці критичне мислення відбувається як цілеспрямований процес, що дає змогу здобувачам освіти сприймати, аналізувати, систематизувати та оцінювати інформацію, формулювати й аргументувати власну позицію (Пометун, 2018) [9]. Близькою є позиція С. Терна (2016) [1, 2], яке розглядає критичне мислення як ключову компетентність, головним результатом якого є обґрунтоване судження. Ряд дослідників акцентує й на логіко-раціональному вимірі: М. Круляк (2021) наголошує на важливості вміння будувати структуроване вимірювання, використовувати логічні форми та розвивати навички аргументації [6]. А. Лякішева, В. Вітюк та І. Кашуб'як (2022) підкреслюють, що розвиток критичного мислення формує у студентів позитивну мотивацію до одержання нових знань і здатність їх використовувати в реальних фахових ситуаціях [6, 11].

Щодо ролі географічних дисциплін у формуванні критичного мислення, дослідники одноставно показують на їх значний педагогічний потенціал. Це зумовлено передусім міждисциплінарним характером географії: вона органічно пошкодила природничі, економічні, соціальні та культурні аспекти, що створює сприятливе підґрунтя для розвитку системного й аналітичного мислення (Маслова, Мирза-Сиденко, Гелевера, 2022) [7, 9]. Вивчення географічних дисциплін формує в студентів уміння працювати з різномірними джерелами – картами, статистичними масивами, графічними матеріалами та критично інтерпретувати їх у контексті реальних явищ і процесів. Р. Коваленко (2022) зазначає, що предмет географії з її динамічними змінами сам по собі вимагає від тих, хто навчається, постійного осмислення, вироблення зважених суджень і відповідних рішень [4].

Важливим аспектом є також використання сучасних технологій у навчанні географії. Геоінформаційні системи дозволяють студентам проводити аналіз географічних даних у реальному часі, виявляти просторові закономірності та формулювати висновки

на основі значних обсягів статистичної інформації, що сприяє розвитку аналітичних думок (Безуглий, Лисичарова, Морозевич, 2025) [1, 4]. Відтак застосування кейсів, проблемних завдань відкритого типу та дискусійних методів навчання розглядається дослідниками як ефективний інструмент формування здатності до самостійного аналізу та критичного осмислення складних суспільно-географічних процесів.

Водночас вихідних наявних досліджень зосереджено переважно на шкільному рівні географічної освіти або розглядає загальнодидактичні аспекти розвитку критичного мислення без конкретизації предметно-методичного змісту. Спеціальних наукових праць, присвячених саме ролі регіональної економічної та соціальної географії у розвитку аналітичного та критичного мислення студентів вищої школи в умовах вітчизняної освіти, залишається вкрай мало. Зазначена прогалина визначення наукової новини та практичну значимість представленого дослідження [1, 7].

Метою статті є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити педагогічний потенціал регіональної економічної та соціальної географії у розвитку аналітичного та критичного мислення студентів і розробити відповідні методичні рекомендації для викладачів вищої школи.

Для досягнення поставленої мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні засади розвитку аналітичного та критичного мислення в контексті вищої географічної освіти.
2. Охарактеризувати специфіку змісту та методичного забезпечення РЕСГ як чинника розвитку когнітивних компетентностей студентів.
3. Виявити педагогічні умови, що сприяють ефективному розвитку аналітичних та критичних умінь у процесі вивчення РЕСГ.
4. Провести педагогічний експеримент та проаналізувати його результати для обґрунтування ефективності запропонованої методики.
5. Розробити практичні рекомендації щодо вдосконалення методики викладання РЕСГ у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Аналіз наукової літератури дав змогу визначити аналітичне мислення як здатність суб'єкта до структурованого, логічно послідовного опрацювання інформації – декомпозиції складних явищ на складові, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та синтезу нового знання. Критичне мислення тлумачиться як вища форма рефлексивного пізнання, що передбачає цілеспрямовану, незалежну оцінку аргументів, джерел і висновків на основі чітких раціональних критеріїв.

Специфіка РЕСГ як розвивальної дисципліни визначається кількома взаємопов'язаними чинниками. По-перше, предметне поле дисципліни є надзвичайно складним і динамічним: регіони світу є відкритими системами, що постійно змінюються під дією глобальних, національних і локальних чинників. Їх вивчення вимагає від студентів не просто запам'ятовування, а постійного аналізу, зіставлення та

переосмислення інформації. По-друге, методичний арсенал РЕСГ – порівняльно-географічний метод, картографічний аналіз, статистичне моделювання, кейс-стаді регіонів – органічно вбудовує в навчальний процес операції вищих когнітивних рівнів за таксономією Блума (аналіз, оцінювання, творчість). По-третє, соціально-економічна проблематика регіонального розвитку (регіональні диспропорції, міграція, депресивні регіони, конкурентоспроможність територій) створює природне підґрунтя для критичного осмислення суспільних процесів.

На підставі теоретичного аналізу та узагальнення педагогічного досвіду визначено комплекс педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток аналітичного та критичного мислення студентів у курсі РЕСГ:

- Проблематизація навчального змісту – систематичне включення в навчальний процес проблемних ситуацій, дискусійних питань і «відкритих» завдань без однозначної відповіді (наприклад: «Чи є сировинна спеціалізація регіону перевагою чи стратегічним ризиком?»; «Порівняйте стратегії розвитку двох конкуруючих регіонів і обґрунтуйте їх ефективність»).

- Застосування кейс-методу – розгляд реальних прикладів регіонального розвитку, реструктуризації економік, транскордонного співробітництва, що вимагає від студентів аналізу різномірних джерел, зважування аргументів «за» і «проти», формулювання власних оцінок.

- Робота з геоінформаційними системами та відкритими базами даних (Eurostat, World Bank, UN Stats) – формування навичок самостійного пошуку, критичної оцінки та інтерпретації кількісних даних.

- Організація дискусій і дебатів навколо дискусійних питань регіонального розвитку – розвиток умінь аргументації, рефлексії та конструктивного критичного діалогу.

- Написання аналітичних есе та регіональних оглядів – формування вмінь структурувати думку, обстоювати позицію на основі доказів, критично оцінювати джерела.

Педагогічний експеримент проводився впродовж двох академічних семестрів на базі Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка із залученням студентів II–IV курсів спеціальності Середня освіта (Географія) (n = 24 особи): контрольна група (КГ) – 14 студентів, експериментальна група (ЕГ) – 11 студентів.

Діагностичний інструментарій включав: тест критичного мислення Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal (адаптована версія), тест аналітичних умінь за завданнями географічного змісту (авторська розробка), а також метод спостереження за навчальною діяльністю.

На констатувальному етапі відмінностей між показниками КГ та ЕГ не виявлено ($p > 0,05$). В експериментальній групі впроваджувалася розроблена методика з пріоритетним використанням проблемних, дослідницьких і кейсових методів; контрольна група навчалася за традиційною програмою.

За результатами контрольного етапу зафіксовано статистично значущі відмінності між групами ($p < 0,05$ за критерієм Стьюдента): середній рівень розвитку аналітичного мислення в ЕГ виріс на 23,4% (КГ – на 7,1%); показник критичного мислення за тестом Watson-Glaser в ЕГ збільшився на 19,8% (КГ – на 5,3%). Особливо виражена позитивна динаміка спостерігалася за субтестами «Оцінювання аргументів» та «Інтерпретація статистичних даних», що безпосередньо пов'язано із специфікою використовуваних методів навчання.

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти ЕГ демонстрували вищу здатність до самостійного формулювання дослідницьких питань; критичної оцінки картографічних і статистичних джерел; виявлення суперечностей у регіональному розвитку та пошуку шляхів їх пояснення; аргументованого обстоювання власної позиції в дискусіях.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що регіональна економічна та соціальна географія має значний, проте недостатньо реалізований педагогічний потенціал у розвитку аналітичного та критичного мислення студентів. Її міждисциплінарний характер, складність і динамізм предметного поля, а також арсенал географічних методів дослідження об'єктивно створюють сприятливе середовище для формування вищих когнітивних компетентностей.

Ефективний розвиток аналітичного та критичного мислення засобами РЕСГ забезпечується дотриманням комплексу педагогічних умов: проблематизацією навчального змісту, застосуванням кейс-методу, активним використанням геоінформаційних систем і відкритих баз даних, організацією дискусійного навчання та систематичним написанням аналітичних матеріалів.

Результати педагогічного експерименту підтвердили статистично значущу перевагу запропонованої методики над традиційним підходом: в експериментальній групі зафіксовано суттєво вищу динаміку розвитку аналітичних та критичних умінь порівняно з контрольною.

Запровадження активних методів навчання в курсі РЕСГ не лише підвищує рівень критичного мислення, але й посилює навчальну мотивацію студентів, підвищує їхню здатність до самостійної пізнавальної діяльності та готовність до вирішення реальних фахових завдань.

Представлене дослідження відкриває кілька перспективних напрямків подальшої наукової роботи:

- актуальним є розширення вибірки дослідження з включенням студентів різних спеціальностей, регіонів і типів закладів вищої освіти – для забезпечення більшої репрезентативності висновків і виявлення можливих диференційованих ефектів методики;
- перспективним є дослідження потенціалу цифрових технологій – зокрема, геоінформаційних систем (ГІС), платформ відкритих даних, засобів Data Literacy та штучного інтелекту – як додаткових інструментів розвитку аналітичного мислення в курсі РЕСГ. В умовах цифровізації освіти ця проблематика набуває особливого значення;

- варто поглибити дослідження взаємозв'язку між розвитком просторового мислення (як специфічної географічної компетентності) та загальними показниками аналітичного й критичного мислення студентів – для уточнення теоретичної моделі та методичних підходів;

- перспективним є вивчення довгострокових ефектів запропонованої методики: порівняння фахових успіхів і аналітичних умінь випускників, які навчалися за різними підходами, що дозволить оцінити стійкість сформованих компетентностей.

Крім того, вагомим напрямком є розробка і стандартизація валідного діагностичного інструментарію для оцінювання специфічних аналітично-географічних компетентностей, що наразі є дефіцитом у вітчизняній педагогічній науці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Безуглий В., Лисичарова Г., Морозевич О. Роль географії у формуванні критичного мислення учнів. *Грані*. 2025. Т. 28, № 2. С. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.17255/2542-0419.2025.28.2.152-159>
2. Дворянчикова С., Юган Н. Навчання критичного мислення в українських вишах: освітні тренди та виклики впровадження. *Наукові листи Академічного товариства Миколи Балуцького*. 2018. Т. 6, № 2А. С. 51–56.
3. Коваленко Р. Розвиток критичного мислення здобувачів освіти у процесі навчання географії: метод. посіб. Білки, 2022. 98 с.
4. Конверський А. *Критичне мислення*. Київ: Центр учбової літератури, 2020. 392 с.
5. Корнєєв В. п. *Технології в навчанні географії*. Харків : Ранок, 2004. 128 с.
6. Лякішева А., Вітюк В., Кашуб'як І. Кейсбук методів і прийомів технологій розвитку критичного мислення в Новій українській школі. Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2022. 164 с.
7. Маслова Н., Мирза-Сіденко В., Гелевера О. Застосування технологій розвитку критичного мислення як засіб модернізації процесу навчання географії. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 207. С. 225–231.
8. Назаренко Т. Г. *Теоретико-методичні основи навчання географії в системі компетентнісної освіти* : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2016. 312 с.
9. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
10. Рибчук О. Критичне мислення як предмет філософських та психологічних досліджень. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. № 72 (2). С. 128–135.
11. Блум Б.С. (ред.). *Таксономія освітніх цілей: Класифікація освітніх цілей*. Нью-Йорк: Longmans, Green, 1956. 207 с.
12. Галперн Д. Ф. *Думка та знання: вступ до критичного мислення*. 5-те видання. Нью-Йорк: Psychology Press, 2014. 560 с.

REFERENCES

1. Bezuhlyi, V., Lysycharova, H., Morozevych, O. Rol (2025). heohrafiy u formuvanni krytychnoho myslennia uchniv [The role of geography in shaping students' critical thinking]. *Hrani*. T. 28. № 2. S. 152–159. DOI: <https://doi.org/10.17255/2542-0419.2025.28.2.152-159> [in Ukrainian]
2. Dvorianchykova, S., Yuhan, N. (2018). Navchannia krytychnoho myslennia v ukrainskykh vyshakh: osviti trendy ta vyklyky vprovadzhennia [Teaching critical thinking in Ukrainian universities: educational trends and challenges of implementation]. *Naukovi lysty Akademichnoho tovarystva Mikhala Baludanskoho*. T. 6. № 2A. S. 51–56. [in Ukrainian]
3. Kovalenko, R. (2022). Rozvytok krytychnoho myslennia zdobuvachiv osvity u protsesi navchannia heohrafiy

[Development of critical thinking of students in the process of teaching geography] : metod. posib. Bilyky. 98 s. [in Ukrainian]

4. Konverskyi, A. (2020). Krytychne myslennia [Critical thinking]. Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. 392 s. [in Ukrainian]
5. Kornieiev, V. P. (2004). Tekhnolohii v navchanni heohrafiy [Technologies in teaching geography]. Kharkiv : Ranok. 128 s. [in Ukrainian]

6. Liakisheva, A., Vitiuk, V., Kashubiak, I. (2022). Keisbuk metodiv i priiomiv tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v Novii ukrainskii shkoli [Casebook of methods and techniques of critical thinking development technology in the New Ukrainian School]. Luts'k : FOP Ivaniuk V. P. 164 s. [in Ukrainian]

7. Maslova, N., Myrza-Sidenko, V., Helevera, O. (2022). Zastosuvannia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia yak zasib modernizatsii protsesu navchannia heohrafiy [Application of critical thinking development technology as a means of modernising the geography teaching process]. *Naukovi zapysky. Seriya : Pedahohichni nauky*. Vyp. 207. S. 225–231. [in Ukrainian]

8. Nazarenko, T. H. (2016). Teoretyko-metodychni osnovy navchannia heohrafiy v systemi kompetentnisnoi osvity [Theoretical and methodological foundations of geography teaching in the competence-based education system] : monohrafiia. Kyiv : Pedahohichna dumka. 312 s. [in Ukrainian]

9. Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen [Critical thinking as a pedagogical phenomenon]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. № 2. S. 89–98. [in Ukrainian]

10. Rybchuk, O. (2023). Krytychne myslennia yak predmet filosofskykh ta psykholohichnykh doslidzen [Critical thinking as a subject of philosophical and psychological research]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. № 72(2). S. 128–135. [in Ukrainian]

11. Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York : Longmans, Green. 207 p. [in English]

12. Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. 5th ed. New York : Psychology Press. 560 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗАРУБІНА Антоніна – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та соціальних наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: основи техніки туризму, спортивне орієнтування, рекреаційна географія, конструктивна географія, суспільна географія, регіональна економічна і соціальна географія.

СІЛЬЧЕНКО Юлія – кандидат географічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та соціальних наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: топографія, картографія, методика навчання географії, суспільна географія, проблеми регіонів світу, економічна і соціальна географія.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZARUBINA Antonina – Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: fundamentals of tourism techniques, sports orienteering, recreational geography, constructive geography, human geography, regional economic and social geography.

SILCHENKO Yuliia – Candidate of Geographical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: topography, cartography, methods of teaching geography, human geography, problems of world regions, economic and social geography.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147.091.33-02722:796(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-586-589

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ШЕВЧЕНКО Ольга –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної культури
та медико-біологічних дисциплін
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9493-348X>
e-mail: gimnast.olga@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЗАСОБАМИ ЧЕРЛІДЕНГУ

Стаття присвячена проблемі підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Проведений аналіз джерел довів, що сучасна система освіти значно розширила функції вчителя, вимагаючи від нього мобільності, здатності адаптуватися до нових соціальних ситуацій і вимог, творчого підходу до виконання професійних завдань та володіння сучасними знаннями, навичками і компетенціями. З'ясовано, що майбутній вчитель повинен бути здатним до творчої організації освітнього процесу, здійснювати наукові дослідження педагогічного процесу, вільно володіти методологією педагогіки, опановувати новими технологіями та інформаційними системами узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення. Доведено, що саме під час вивчення освітнього компоненту «Черліденг» може бути реалізовано завдання дослідження. Черліденг як сучасний вид фізичної активності та творчого самовираження набуває все більшої популярності серед студентської молоді. Його інтеграція в освітній процес закладів вищої освіти відкриває нові можливості для гармонійного розвитку особистості, формування командного духу та зміцнення фізичного здоров'я.

Обґрунтовано, що черліденг сприяє фізичному розвитку студентів, позитивно впливає на загальний стан здоров'я та підвищує працездатність студентів. Це командний вид діяльності, що вимагає взаємодії, довіри та відповідальності. Студенти навчаються ефективно комунікувати, підтримувати одне одного та працювати на спільний результат. У процесі підготовки виступів студенти часто беруть на себе ролі лідерів, координаторів чи організаторів, що сприяє розвитку управлінських і організаційних здібностей.

Визначено, що участь у творчій та спортивній діяльності допомагає здобувачам освіти знизити рівень стресу, покращує емоційний стан і, як наслідок, позитивно впливає на навчальну мотивацію.

Отже, підготовка майбутніх учителів фізичної культури спрямована на формування фахівця, який володіє системою психолого-педагогічних знань, усвідомлює їх значення для організації освітнього процесу, формує у вихованців любов і повагу до професії вчителя, викликає бажання займатись руховою активністю, фізичною культурою, спортом та хореографією. Важливу роль в цьому відіграють вміння та навички, які відповідають саме за ефективне суб'єкт-суб'єктне відношення у освітньому середовищі.

Ключові слова: професійна підготовка, здобувачі освіти, вчитель фізичної культури, черліденг.

SHEVCHENKO Olga –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Physical Education and Medical and
Biological Disciplines
of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9493-348X>
e-mail: gimnast.olga@gmail.com

TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THROUGH CHEERLEADING

The article is devoted to the problem of training future physical education teachers. The conducted analysis of sources proved that the modern education system has significantly expanded the functions of the teacher, requiring him/her to be mobile, able to adapt to new social situations and requirements, creative approach to performing professional tasks and possession of modern knowledge, skills and competencies. It was found that the future teacher must be able to creatively organize the educational process, conduct scientific research on the pedagogical process, be fluent in pedagogical methodology, master new technologies and information systems, generalize advanced pedagogical and methodological experience, critically evaluate the results of his/her own work, and work creatively towards professional self-improvement. It is proven that it is during the study of the educational component "Cheerleading" that the research task can be implemented. Cheerleading as a modern form of physical activity and creative self-expression is gaining increasing popularity among student youth. Its integration into the educational process of higher education institutions opens up new opportunities for the harmonious development of the personality, the formation of team spirit and the strengthening of physical health.

It is substantiated that cheerleading promotes the physical development of students, has a positive effect on their general health and increases their performance. This is a team activity that requires interaction, trust and responsibility. Students learn to communicate effectively, support each other and work towards a common result. In the process of preparing performances, students often take on the roles of leaders, coordinators or organizers, which contributes to the development of managerial and organizational skills.

It has been determined that participation in creative and sports activities helps students reduce stress levels, improves emotional state and, as a result, has a positive effect on learning motivation.

Thus, the training of future physical education teachers is aimed at forming a specialist who possesses a system of psychological and pedagogical knowledge, realizes their importance for the organization of the educational process, forms in students love and respect for the teaching profession, arouses a desire to engage in physical activity, physical education, sports and choreography. An important role in this is played by skills and abilities that are responsible for the effective subject-subject relationship in the educational environment.

Key words: vocational training, education seekers, physical education teacher, cheerleading.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку українського

суспільства підвищуються вимоги до особистості вчителя, що зумовлено глобальними змінами в освіті

як у нашій державі, так і у світі, а також процесами європейської інтеграції України. Сьогоднішня освітня система суттєво розширює функціональні обов'язки педагога, вимагаючи від нього гнучкості, уміння швидко пристосовуватися до нових соціальних умов і викликів, творчого підходу до професійної діяльності, а також володіння актуальними знаннями, вміннями та компетентностями. Важливою складовою професійного розвитку вчителя є формування педагогічної майстерності, яку можна розглядати як показник зрілості й сформованості системи соціально та професійно значущих якостей, що ефективно реалізуються у педагогічній практиці. У педагогічній майстерності відображається не лише взаємозв'язок між суспільством, особистістю та професією, а й унікальність самого педагога.

Майбутній вчитель повинен бути здатним до творчої організації освітнього процесу, здійснювати наукові дослідження педагогічного процесу, вільно володіти методологією педагогіки, опановувати новими технологіями та інформаційними системами узагальнювати передовий педагогічний і методичний досвід, критично оцінювати результати власної роботи, творчо працювати у напрямку професійного самовдосконалення [3, с. 106].

Відповідно до Закону України «Про освіту», основною метою освіти є формування людини як особистості – найвищої суспільної цінності, забезпечення всебічного розвитку її талантів, здібностей, інтелектуального, творчого та фізичного потенціалу. Освіта спрямована на формування цінностей і компетентностей, необхідних для успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору та діяльності на благо інших і держави. Водночас вона покликана сприяти збагаченню інтелектуального, економічного, культурного й творчого потенціалу українського народу, а також підвищенню рівня освіти населення задля забезпечення сталого розвитку України.

На нашу думку, ключову роль у впровадженні зазначених умов і забезпеченні якісних змін відіграє саме особистість учителя фізичної культури, оскільки він популяризує здоровий спосіб життя, формує в учнів потребу у фізичній активності, сприяє їх гармонійному всебічному розвитку та підвищує мотивацію до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволив з'ясувати, що проблему підготовки учителя фізичної культури та формування його педагогічної майстерності розглядали О. Ажиппо, В. Арафьєва, Б. Ашмаріна, Н. Белікова, М. Віленський, Е. Вільчовський, І. Іваній, В. Іващенко, І. Ісаєва, Т. Круцевич, С. Мединський, В. Огульчанський, В. Папуча, Е. Приступа, С. Сисоєва, Л. Сущенко, О. Тимошенко, О. Язловецька, О. Шевченко, Б. Шиян, М. Якобсон. На нашу думку, готовність учителя фізичної культури вдало формується у процесі навчання саме спортивно-педагогічних дисциплін. Важливість їх впливу на підготовку учителя, знайшли своє відображення у працях Д. Бермудеса, Н. Войнаровської, О. Кібальника, Г. Клейна, В. Ключко, І. Кушнерчук, Ф. Мореля, Г. Ніколаї, С. Ное, І. Осіпової, О. Прокурова, Н. Соколова, І. Степанової, Л. Федько, А. Шматкової.

На сьогодні проблема формування педагогічної майстерності вчителя та розвитку його творчого потенціалу залишається актуальною і до кінця не

розв'язаною. Чимало науковців зазначають, що рівень креативності педагога значною мірою залежить від специфіки та напрямку його професійної діяльності [5, с. 423].

Необхідність та важливість дослідження змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зумовлюють наступні чинники:

1. Глобалізаційні процеси в освітній сфері зумовили усвідомлення спільності професійних проблем педагогів і відкрили доступ до широкого кола знань. Формування вільного ринку освітніх послуг у сфері додаткової професійної освіти, що охоплює недержавні організації, підприємства та заклади вищої освіти, створило конкурентне середовище. Водночас це посилює вимоги до якісної підготовки здобувачів освіти за умов відсутності чітко визначених національних стандартів якості;

2. Ситуація відображена в міжнародних документах у сфері освіти й культури, де проголошується єдність основних принципів освітньої діяльності, зокрема гуманізації, гуманітаризації, демократизації, толерантності та безперервності освіти.

3. Професійна й особистісна автономія, а також соціальна відповідальність за прийняті рішення є важливими передумовами розвитку різноманітних культурних, концептуальних і технологічних підходів до розв'язання освітніх проблем.

4. Відчувається нестача сучасних освітніх програм і методичного забезпечення, спрямованих на підготовку вчителів, а також на формування й розвиток їхньої педагогічної майстерності в умовах неперервної освіти [2].

На думку О. Безкопильного, компетентний учитель постійно відслідковує технологічні новації у своїй галузі, досконало володіє навчальним матеріалом, виявляє до нього глибокий інтерес, займається науковою діяльністю, упроваджує сучасні методи навчання та активно використовує інтернет-ресурси, комп'ютерні технології й програмне забезпечення в освітньому процесі [1].

У сучасних умовах заклади вищої освіти дедалі частіше втрачають свій вплив на освічену молодь, оскільки ринок праці потребує оперативного реагування на зміни, що відбуваються в суспільстві. На перший план виходять інституції, здатні у стислі терміни формувати необхідні компетентності для вирішення актуальних завдань і задоволення сучасних потреб. До таких інституцій належать провайдери неформальних освітніх послуг, зокрема платформи масових онлайн-курсів, неурядові організації та інші подібні структури.

Мета дослідження полягає у визначенні змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури у процесі навчання черліденгу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи проблему підготовки студентів закладів вищої освіти, майбутніх учителів і викладачів, доцільно виокремити такі складові структури педагогічної майстерності педагога:

- дидактичні здібності – уміння доступно й зрозуміло подати навчальний матеріал, зацікавити студентів предметом та стимулювати їх до активного самостійного мислення;

- академічні здібності – ґрунтовні знання та високий рівень компетентності у відповідних галузях науки;

- перцептивна компетентність – це здатність викладача розуміти та правильно інтерпретувати емоційний стан людини за її мімікою, позою та жестами. Важливе значення також мають імпліцитні навички, що передбачають уміння опосередковано впливати на поведінку людини, змінюючи характер її діяльності. У процесі навчання ці вміння набувають особливої ваги. Викладач може визначати готовність студентів до навчальної діяльності, їхню зацікавленість і бажання брати активну участь у заняттях, а також психологічний стан, рівень розуміння та засвоєння матеріалу за невербальними ознаками – виразом обличчя, позою, жестами. Це дозволяє оцінити ступінь засвоєння знань і складність їх сприйняття. Отримані в результаті спостережень дані дають змогу викладачеві своєчасно коригувати освітній процес і взаємини, що формуються в його межах;

- мовні здібності – це вміння чітко, точно й виразно передавати думки та почуття за допомогою мовлення, а також міміки й пантоміміки. Вони є однією з ключових професійних компетентностей учителя. Це зумовлено тим, що основним засобом передавання знань в освітньому процесі виступає саме слово;

- організаторські здібності – це комплекс умінь і навичок, від сформованості яких значною мірою залежить рівень і результативність практичної діяльності вчителя. Вони охоплюють здатність організовувати власну роботу відповідно до визначених цілей, раціонально планувати та розподіляти час, здійснювати саморегуляцію й дотримуватися запланованого алгоритму діяльності. Такі вміння також передбачають контроль темпу навчального процесу, формулювання чітких вимог до учнів та забезпечення їх виконання, а також створення умов і ситуацій, що сприяють активному залученню учнів до навчальної діяльності;

- особливо важливим є вміння розподіляти увагу між кількома видами діяльності одночасно. Компетентний і досвідчений викладач має постійно контролювати зміст навчального матеріалу та спосіб його подання, відстежувати хід власного або студентського мислення, одночасно спостерігати за всіма здобувачами освіти, своєчасно реагувати на прояви втоми, неухважності чи нерозуміння, фіксувати випадки порушення дисципліни, а також контролювати власну поведінку (поставу, міміку, пантоміміку, ходу). Натомість менш досвідчені викладачі часто зосереджуються переважно на поясненні матеріалу, у результаті чого втрачають з поля зору студентів і не завжди помічають їхню реакцію та стан;

- комунікативні навички – це здатність викладача ефективно взаємодіяти зі студентами, знаходити індивідуально доцільні підходи до кожного з них, встановлювати педагогічно виправдані та конструктивні стосунки, а також дотримуватися норм педагогічного такту у процесі спілкування.

В. Серєда підкреслював, що педагогічна майстерність викладача не може зводитися лише до певного рівня професійних знань, умінь і навичок. Важливого значення набуває розвиток специфічних особистісних якостей і характеристик, зокрема мобільності, комунікабельності, емпатії, креативності, загальної та професійної компетентності, а також

педагогічної майстерності й володіння сучасними інноваційними технологіями [5, с. 22].

Як зазначає Т.В. Хома, особливість професійної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури полягає в необхідності вміння застосовувати знання, уміння та навички, що забезпечують ефективну реалізацію основних професійно-педагогічних функцій: навчальної, виховної, організаційної, розвивальної та комунікативної [2].

На нашу думку важливе місце в системі підготовки майбутніх учителів фізичної культури займає блок професійних освітніх компонентів. Здійснюючи аналіз освітніх програм підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності А4.11 Середня освіта (Фізична культура) ми звернули увагу на цикл вибіркового освітніх компонентів. Визначено, що індивідуальна освітня траєкторія формується здобувачем вищої освіти з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду. Так, студенти третього року навчання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти мають змогу опанувати практичний освітній компонент – «черліденг». Такий вибір створює умови для поглиблення професійних знань в межах обраної спеціальності та здобути додаткові спеціальні компетентності, реалізувати свою індивідуальну освітню траєкторію.

Черліденг як сучасний вид фізичної активності та форма творчого самовираження дедалі більше набуває популярності серед студентської молоді. Його впровадження в освітній процес закладів вищої освіти створює нові можливості для гармонійного розвитку особистості, формування командної взаємодії та зміцнення фізичного здоров'я.

Як складова освітнього процесу черліденг поєднує елементи гімнастики, акробатики, танцю та сценічного мистецтва. Він передбачає виконання синхронізованих рухів, підтримок, побудову пірамід і танцювальних композицій під музичний супровід. Важливе значення при цьому має не лише технічна підготовка, а й артистизм, емоційна виразність та вміння працювати в команді.

В процесі дослідження нами з'ясовано, що у контексті освітнього процесу черліденг виконує кілька важливих функцій:

1. Фізичний розвиток студентів: систематичні тренування сприяють формуванню сили, витривалості, гнучкості та координації рухів. Це, у свою чергу, позитивно впливає на загальний стан здоров'я та підвищує працездатність здобувачів освіти.

2. Формування соціальних навичок: черліденг є командною формою діяльності, яка передбачає постійну взаємодію, взаємодовіру та відповідальність. У процесі занять студенти опановують уміння ефективно комунікувати, взаємно підтримувати одне одного та працювати задля досягнення спільного результату.

3. Розвиток лідерських якостей: під час підготовки виступів студенти нерідко виконують роль лідерів, координаторів або організаторів, що сприяє формуванню та вдосконаленню їхніх управлінських і організаційних здібностей.

4. Підвищення мотивації до навчання: залучення до творчої та спортивної діяльності сприяє зниженню рівня стресу, покращенню емоційного стану студентів і, як наслідок, позитивно впливає на їхню навчальну мотивацію.

Проведене дослідження довело, що черліденг має значний виховний потенціал. Він сприяв формуванню у студентів дисциплінованості, відповідальності та наполегливості. Регулярні тренування та виступи привчали їх до самодисципліни, планування часу та досягнення поставлених цілей.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури спрямована на формування фахівця, який володіє системою психолого-педагогічних знань та усвідомлює їх значення для організації освітнього процесу. Такий педагог здатний виховувати в учнів любов і повагу до професії вчителя, формувати в них інтерес до рухової активності, фізичної культури, спорту та хореографії.

Важливу роль у цьому відіграють уміння й навички, що забезпечують ефективну реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому середовищі. Черліденг виступає дієвим засобом всебічного розвитку студентів у системі вищої освіти. Його впровадження сприяє не лише фізичному вдосконаленню молоді, а й формуванню соціальних та особистісних якостей.

У сучасних умовах черліденг може стати важливою складовою освітнього процесу, орієнтованого на підготовку активних, фізично здорових і соціально відповідальних громадян.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Безкопильний О. О. Система підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності в основній школі: дис. ... док. пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ. 2020. 595 с.
2. Основи педагогічної майстерності. Опорні конспекти лекцій для студентів денної та заочної форм навчання спеціальності 014 «Середня освіта (фізична культура)», освітній ступінь «бакалавр»: навчальний посібник. укладач Хома Т. В. Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2021. 112 с.
3. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко І. М. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя. Навчальний посібник. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2007. 252 с.
4. Середа І. В. Педагогічні технології як засіб розвитку професійної майстерності майбутнього викладача. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2010. Вип. 1.31. С. 22.
5. Шевченко О.В. Формування педагогічної творчості у майбутніх учителів фізичної культури засобами спортивних свят і видовищ. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2025. Випуск 221. С. 421–425.

REFERENCES

1. Bezkoptynyi, O. O. (2020). *Systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti v osnovnii shkoli* [System of training future physical education teachers for health-preserving activities in primary school: dissertation] ... doc. ped. sciences: 13.00.04. M. P. Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv. 595 s. [in Ukrainian]
2. Khoma, T. V. (2021). *Osnovy pedahohichnoi maisternosti. Oporni konspekty lektzii dlia studentiv dennoi ta zaочної form navchannia spetsialnosti 014 «Serednia osvita (fizychna kultura)», osvitnii stupin «bakalavr»: navchalnyi posibnyk* [Basics of pedagogical skills. Reference notes of lectures for full-time and part-time students of specialty 014 "Secondary education (physical culture)", educational degree "bachelor": study guide]. Uzhhorod: Polihraftsentr «Lira». 112 s. [in Ukrainian]
3. Radul, V. V. & Kravtsov, V. O. & Mykhailichenko, I. M. (2007). *Osnovy profesiinoho stanovlennia osobystosti suchasnoho vchytelia. Navchalnyi posibnyk* [Basics of the professional development of the personality of a modern teacher. Tutorial]. Kirovohrad: Imeks – LTD. 252 s. [in Ukrainian]
4. Sereda, I. V. (2010). *Pedahohichni tekhnolohii yak zasib rozvytku profesiinoyi maisternosti maibutnoho vykladacha* [Pedagogical technologies as a means of developing professional skills of a future teacher]. Scientific Bulletin of Mykolaiv State University named after V. O. Sukhomlynsky. Series: Pedagogical Sciences. Vyp. 1.31. S. 22. [in Ukrainian]
5. Shevchenko, O.V. (2025). *Formuvannia pedahohichnoi tvorchosti u maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury zasobamy sportyvnykh sviat i vydovyskh* [Formation of pedagogical creativity in future physical education teachers by means of sports festivals and spectacles]. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences. Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Issue 221. S. 421–425. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЕВЧЕНКО Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної культури та медико-біологічних дисциплін Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх фахівців галузі фізичного виховання і спорту.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHEVCHENKO Olga – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Physical Education and Medical and Biological Disciplines of the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future specialists in the field of physical education and sports.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:330.101.3:339

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-589-595

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КОСТЕЛЬ Володимир –

аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету

імені Олександра Довженка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8966-1022>

e-mail: vkosmos312@ukr.net

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ТОРГІВЛІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті порушено проблему формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти в умовах трансформації змісту професійної підготовки, зростання вимог ринку праці та посилення ролі економічних знань у професійній діяльності фахівців торговельної сфери. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю переходу від фрагментарного засвоєння економічних дисциплін до цілісної, системно організованої підготовки, зорієнтованої на практичне застосування економічних знань, аналітичного мислення та управлінських умінь у професійних ситуаціях.

У статті акцентовано увагу на недостатній розробленості моделей формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі, які б забезпечували узгодженість цілей, змісту, методів, форм і результатів навчання, а також враховували специфіку торговельної діяльності. Метою статті є теоретичне обґрунтування та проєктування моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти.

У процесі проєктування моделі застосовано компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інтегративний методологічні підходи, які забезпечують цілісність і практичну спрямованість професійної підготовки. Обґрунтовано структуру моделі, що охоплює цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктний, змістово-процесуальний і діагностувально-результативний блоки. Визначено педагогічні умови ефективного формування економічної компетентності, зокрема розвиток мотивації до опанування економічних знань, насичення змісту фахової підготовки економічним складником, упровадження інтегрованих курсів економічного спрямування та використання інноваційних педагогічних технологій.

Узагальнені результати дослідження засвідчують, що запропонована модель забезпечує системну організацію процесу формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі, створює навчально-методичне підґрунтя для її практичного впровадження та сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: економічна компетентність, бакалаври з торгівлі, моделювання, професійна підготовка, компоненти, етапи, інтеграція економічних знань, інноваційні педагогічні технології.

KOSTEL Volodymyr –
Postgraduate Student of the Department
of Technological and Vocational Education
of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8966-1022>
e-mail: vkosmos312@ukr.net

MODEL FOR THE FORMATION OF ECONOMIC COMPETENCE OF BACHELORS IN TRADE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article addresses the problem of forming the economic competence of bachelors in trade in higher education institutions under conditions of transformation of the content of professional training, increasing labour market requirements, and the growing role of economic knowledge in the professional activity of specialists in the trade sector. The relevance of the study is determined by the need to move from fragmented acquisition of economic disciplines to a holistic, systematically organised training process focused on the practical application of economic knowledge, analytical thinking, and managerial skills in professional situations.

The article emphasises the insufficient development of models for forming the economic competence of bachelors in trade that would ensure coherence between educational goals, content, methods, forms, and learning outcomes, as well as take into account the specific nature of trade activities. The purpose of the article is to theoretically substantiate and design a model for the formation of economic competence of bachelors in trade in higher education institutions.

In the process of model design, competency-based, systemic, activity-based, learner-centred, and integrative methodological approaches were applied, ensuring the integrity and practical orientation of professional training. The structure of the model is substantiated and includes target, theoretical-methodological, subject-based, content-processual, and diagnostic-resultative blocks. Pedagogical conditions for effective formation of economic competence are identified, including the development of motivation to master modern economic knowledge, enrichment of professional training content with an economic component, implementation of integrated economics-oriented courses, and the use of innovative pedagogical technologies.

The generalised results of the study demonstrate that the proposed model ensures a systematic organisation of the process of forming the economic competence of bachelors in trade, creates a solid instructional and methodological foundation for its practical implementation, and contributes to improving the quality of professional training of future specialists.

Key words: economic competence, bachelors in trade, modelling, professional training, components, stages, integration of economic knowledge, innovative pedagogical technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Функціонування сфери торгівлі відбувається в умовах швидких змін економічного середовища, зростання ролі аналітичних даних, цифрових інструментів і складних ринкових взаємозв'язків. За таких обставин професійна діяльність фахівців торговельного профілю вимагає не лише знання окремих економічних категорій, а й сформованої здатності комплексно аналізувати економічні процеси, обґрунтовувати управлінські рішення та прогнозувати результати господарської діяльності. Відповідно, економічна компетентність набуває статусу ключового результату фахової підготовки бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти.

Практика реалізації освітньо-професійних програм засвідчує, що економічна підготовка здобувачів

вищої освіти здебільшого зосереджується на вивченні окремих дисциплін економічного спрямування, тоді як інтеграція економічного змісту у фахові компоненти, міждисциплінарні зв'язки та практикоорієнтована спрямованість навчання залишаються недостатньо систематизованими. За таких умов формування економічної компетентності має фрагментарний характер і не завжди відповідає реальним вимогам професійної діяльності у сфері торгівлі.

У науково-педагогічних дослідженнях накопичено значний теоретичний матеріал щодо компетентнісного підходу та економічної підготовки фахівців, однак проблема моделювання процесу формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі з урахуванням специфіки їх майбутньої професійної діяльності потребує подальшого опрацювання. Особ-

ливої уваги потребує визначення структурних компонентів моделі, їх взаємозв'язків, педагогічних умов і етапів реалізації, спрямованих на досягнення цілісного результату підготовки. З огляду на зазначене, розроблення та наукове обґрунтування моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти постає як актуальне завдання педагогічної науки й освітньої практики, вирішення якого сприятиме підвищенню якості фахової підготовки та відповідності результатів навчання потребам сучасної торговельної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування економічної компетентності здобувачів вищої освіти широко представлена в працях українських і зарубіжних науковців у галузі педагогіки, професійної освіти та економічної підготовки фахівців. Питання економічної підготовки та формування економічної компетентності студентів закладів вищої освіти висвітлено в роботах О. Богоніс, С. Вітер, Т. Кондратенко, М. Морозова, Л. Сікорак, К. Тушко, О. Шпак та ін., де наголошується на необхідності поєднання фундаментальних економічних знань із практикоорієнтованим навчанням та міждисциплінарною інтеграцією. У цих дослідженнях економічна компетентність визначається як важливий складник професійної готовності фахівця до діяльності в умовах ринкової економіки. Зарубіжні дослідники (M. Mulder, J. Raven, F. Weinert, J. Biggs, M. Kelo, R. Iucu) акцентують увагу на компетентнісному та студентоцентрованому підходах у професійній підготовці, розглядаючи економічну компетентність як складову загальної професійної компетентності фахівця. У їхніх працях обґрунтовується доцільність використання інтегрованих курсів, практикоорієнтованого навчання та моделей, що забезпечують поетапне формування компетентностей відповідно до вимог ринку праці.

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень орієнтовані на підготовку фахівців економічного або управлінського профілю, тоді як специфіка формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі, з урахуванням особливостей торговельної діяльності, міждисциплінарного характеру підготовки та необхідності моделювання цього процесу, залишається недостатньо розробленою. Таким чином, попри наявність ґрунтовних наукових напрацювань, проблема розроблення цілісної моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти потребує подальшого наукового осмислення та практичного розв'язання, що й зумовлює спрямованість даного дослідження.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та проєктуванні моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти, а також у визначенні її структурних компонентів, педагогічних умов і логіки поетапної реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі передбачає не фрагментарний, а цілісний підхід до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, що потребує його наукового осмислення та системного проєктування. Усвідомлення структури цього процесу, внутрішньої логіки його розгортання й характеру взаємодії між основними складниками актуалізує необхідність розроблення

моделі, здатної відобразити змістові, методичні та організаційні засади підготовки майбутніх фахівців. Така модель виконує функцію впорядкування освітніх впливів і слугує орієнтиром для досягнення запланованих результатів навчання, зокрема сформованості здатності застосовувати економічні знання у професійній діяльності у сфері торгівлі.

У педагогічних дослідженнях моделювання розглядається як цілеспрямований і багаторівневий спосіб наукового пізнання, що дає змогу відтворити суттєві характеристики складних освітніх явищ у узагальненій і концептуально впорядкованій формі. Наукова література трактує моделювання як метод опосередкованого дослідження, за якого вивчення об'єкта здійснюється через створення його аналога – моделі, що відображає ключові властивості та зв'язки досліджуваного процесу [2, с. 45; 3, с. 7].

С. Гончаренко визначає модель як спеціально сконструйовану систему, що репрезентує об'єкт дослідження в певному аспекті та використовується для отримання нових знань про нього [2, с. 47]. Подібної наукової позиції дотримується О. Дубасенюк, яка підкреслює, що у педагогіці модель виконує не лише описову, а й прогностичну та проєктувальну функції, створюючи можливості для конструювання освітніх процесів [3, с. 10]. П. Лузан, І. Сопівник і С. Виговська уточнюють, що моделювання є непрямим методом наукового дослідження, застосування якого доцільне у випадках, коли безпосереднє вивчення об'єкта є ускладненим або недоцільним; при цьому пізнання здійснюється шляхом заміщення реального об'єкта спеціально створеною моделлю [8, с. 194].

Водночас Є. Лодатко акцентує увагу на узагальнюваному потенціалі педагогічного моделювання, розглядаючи його як інструмент систематизації знань про складні педагогічні системи. Учений зазначає, що предметом педагогічного моделювання можуть виступати як організаційні структури освітніх систем, так і окремі характеристики або компоненти освітнього процесу [6, с. 17–18].

У сучасних наукових працях моделювання розглядається як необхідний етап проєктування професійної підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, П. Лузан наголошує, що побудова моделі дає змогу впорядкувати структурні компоненти освітнього процесу та забезпечити їх логічну узгодженість [7, с. 56]. Аналогічні висновки містяться у працях інших дослідників, які підкреслюють, що педагогічне моделювання сприяє підвищенню ефективності формування професійних компетентностей завдяки чіткому визначенню цілей, змісту, методів і результатів навчання [9, с. 25].

Поняття моделі (англ. model, нім. Modell, фр. modèle, лат. modulus – міра, зразок, аналог) доцільно інтерпретувати як узагальнене та спрощене відтворення реального об'єкта, процесу або явища, яке виконує функцію його умовного заміщення, зберігаючи при цьому найсуттєвіші характеристики. Модель може існувати як у матеріалізованій, так і в уявній формі та, репрезентуючи об'єкт дослідження, забезпечує можливість його опосередкованого вивчення. Аналіз моделі дозволяє отримати нову інформацію про оригінал і поглибити знання щодо його властивостей і зв'язків [1; 6; 8].

Результативність моделі визначається дотриманням низки вимог, серед яких провідне значення мають

адекватність (відповідність сутнісним характеристикам досліджуваного явища), системність і цілісність (узгодженість та взаємозв'язок усіх компонентів), ієрархічність побудови, гнучкість і відкритість до змін, а також орієнтація на практичне застосування [3, с. 11]. Важливим критерієм також виступає валідність, що передбачає наукову обґрунтованість моделі та можливість перевірки її ефективності в реальних умовах освітнього процесу [4, с. 90].

Таким чином, моделювання в педагогіці слід розглядати не лише як метод наукового дослідження, а й як інструмент проєктування освітніх систем, що забезпечує їх структурну впорядкованість, логічну цілісність і результативність. Зазначене створює методологічні передумови для розроблення моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі, яка має інтегрувати теоретичні засади педагогічної науки та враховувати сучасні тенденції розвитку професійної освіти [9].

Проєктування моделі ґрунтується на поетапній логіці, що охоплює формулювання мети дослідження, аналіз об'єкта та визначення його суттєвих характеристик, конструювання моделі, її апробацію, а

також осмислення отриманих результатів із подальшим перенесенням у реальний освітній процес [6, с. 19]. Така послідовність забезпечує можливість не лише концептуального опису педагогічного явища, а й прогнозування напрямів його розвитку та вдосконалення практики професійної підготовки.

Узагальнення наукових підходів до педагогічного моделювання (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Лузан, І. Сопівник, С. Виговська, С. Лодатко), а також аналіз структурних компонентів моделей формування економічної компетентності майбутніх фахівців (О. Богоніс, С. Вітер, Т. Кондратенко, М. Морозова, Л. Сікорака та ін.) дали підстави виокремити у структурі розробленої моделі взаємопов'язані блоки, а саме: цільовий, теоретико-методологічний, суб'єктний, змістово-процесуальний і результативний (рис. 1). Логіка побудови моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі ґрунтується на послідовному русі від зовнішніх чинників впливу до прогнозованого результату.

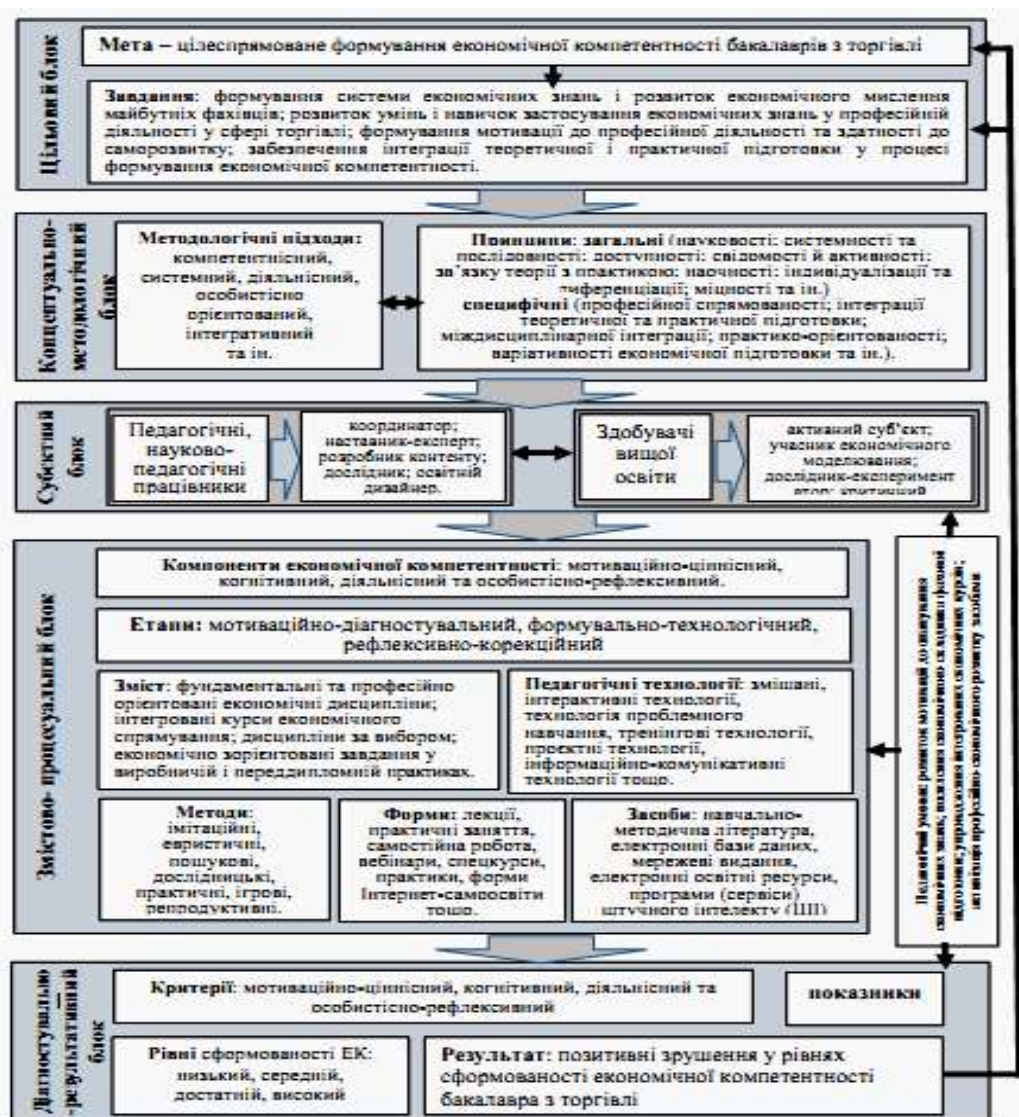


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування економічної компетентності бакалавра з торгівлі (розроблено автором)

На початковому етапі проєктування враховуються провідні джерела вимог до підготовки майбутніх фахівців, зокрема соціальне замовлення держави й суспільства щодо формування конкурентоспроможних кадрів економічного профілю, а також актуальні потреби ринку праці та роботодавців у сфері торгівлі. Сукупність зазначених чинників зумовлює цільову спрямованість моделі, яка полягає у формуванні економічної компетентності майбутніх бакалаврів з торгівлі.

Цільовий блок моделі окреслює мету та завдання процесу формування економічної компетентності майбутніх бакалаврів з торгівлі. Основною метою визначено формування у здобувачів вищої освіти здатності результативно використовувати економічні знання, аналітичне мислення й управлінські вміння у професійній діяльності. Поділяємо позицію Т. Кондратенко, згідно з якою мета інтегрує всі ключові складники моделі, визначає спрямованість її побудови, впливає на зміст освітньої діяльності та реалізується через відповідні засоби, форми й методи навчання у закладах вищої освіти [5, с. 127].

Реалізація моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі передбачає: засвоєння системи економічних знань, необхідних для професійної діяльності у сфері торгівлі; розвиток умінь аналізувати економічні процеси та ухвалювати обґрунтовані рішення у типових і проблемних професійних ситуаціях; формування практичних навичок застосування економічних знань у процесі розрахунків, планування та оцінювання результатів діяльності; розвиток економічного мислення, підприємливості й раціональної поведінки в умовах ринку; посилення мотивації до професійної діяльності та саморозвитку; забезпечення інтеграції теоретичної і практичної підготовки; формування здатності до самостійного навчання та постійного підвищення рівня економічної компетентності.

Теоретико-методологічний блок моделі охоплює сукупність наукових підходів і принципів, що визначають концептуальні засади її побудови. Провідними у цьому контексті є *компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно орієнтований та інтегративний* підходи, реалізація яких забезпечує цілісність, логічну впорядкованість і практичну спрямованість професійної підготовки бакалаврів з торгівлі [3].

У межах дослідження компетентнісний підхід забезпечує спрямованість освітнього процесу на досягнення результатів навчання, що виявляються у готовності майбутніх бакалаврів з торгівлі застосовувати економічні знання, уміння та досвід у професійній діяльності. Залучення системного підходу дає змогу розглядати формування економічної компетентності як цілісну педагогічну систему, у якій узгоджено функціонують мета, зміст, методи, форми, засоби та результати фахової підготовки. Опора на діяльнісний підхід орієнтує освітній процес на активну навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти, що реалізується через розв'язання практичних економічних і професійно орієнтованих завдань. Використання особистісно орієнтованого підходу створює умови для урахування індивідуальних освітніх потреб, мотивації та професійних інтересів студентів, а також сприяє їх саморозвитку й самореалізації у процесі економічної підготовки. Реалі-

зація інтегративного підходу забезпечує поєднання економічних знань із фаховими дисциплінами торговельного спрямування, посилення міждисциплінарних зв'язків і формування системного економічного мислення майбутніх бакалаврів з торгівлі.

Сукупність визначених методологічних підходів зумовлює систему принципів, дотримання яких забезпечує цілісність і результативність формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі. На основі аналізу наукових джерел [1; 2; 3; 6; 7; 8] до загальнодидактичних принципів віднесено науковість, системність і послідовність, доступність, свідомість і активність, зв'язок теорії з практикою, а також індивідуалізацію та диференціацію навчання.

Поряд із загальнодидактичними у процесі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі реалізуються специфічні принципи, зумовлені особливостями професійної діяльності у сфері торгівлі. До них належать: професійна спрямованість, що передбачає орієнтацію навчання на типові торговельно-економічні ситуації; інтеграція теоретичної та практичної підготовки, яка забезпечує прикладний характер економічних знань; міждисциплінарна інтеграція, спрямована на поєднання економіки з менеджментом, маркетингом і фінансами; практикоорієнтованість, що реалізується через кейси, проєкти та ситуаційний аналіз; активна економічна діяльність здобувачів освіти, варіативність економічної підготовки та рефлексивність, які забезпечують усвідомлення результатів навчання й готовність до професійного саморозвитку.

Таким чином, узгоджене застосування загальнодидактичних і специфічних принципів утворює єдину систему, що забезпечує ефективність формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі.

Включення **суб'єктного блоку** до моделі формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі зумовлене необхідністю урахування активної ролі учасників освітнього процесу та реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У межах цього блоку визначаються ключові суб'єкти процесу – викладачі та здобувачі вищої освіти, а також характер їхньої професійно орієнтованої взаємодії. Модель фіксує організаційно-рольову взаємодію як провідну умову її реалізації: викладач виконує функції координатора, наставника-експерта, розробника економічно орієнтованого контенту та освітнього дизайнера, тоді як здобувач освіти виступає активним суб'єктом навчально-економічної діяльності, дослідником і критично мислячим користувачем цифрових технологій у процесі аналізу торговельно-економічних ситуацій. Урахування індивідуальних особливостей, рівня підготовленості та професійних інтересів здобувачів освіти забезпечує персоналізацію навчання й підвищує результативність формування економічної компетентності. Загалом суб'єктний блок відображає узгоджену взаємодію учасників освітнього процесу та сприяє цілісності й ефективності реалізації моделі.

Досягнення мети фахової підготовки майбутніх бакалаврів з торгівлі та належного рівня сформованості їх економічної компетентності забезпечується за умови реалізації комплексу педагогічних умов як структурного елемента моделі. До них віднесено послідовний розвиток мотивації студентів до опанування сучасних економічних знань, посилення економічного складника змісту фахової підготовки, оновлення освітньо-професійних програм шляхом

упровадження інтегрованих курсів економічного спрямування, а також активізацію професійно-економічного розвитку здобувачів освіти засобами інноваційних педагогічних технологій. Експериментально визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови реалізуються через методiku, що інтегрує зміст, методи, форми, засоби й педагогічні технології навчання (**змістово-процесуальний блок**) та впроваджується відповідно до поетапної логіки педагогічної взаємодії, яка охоплює мотиваційно-діагностувальний, формувально-технологічний і рефлексивно-корекційний етапи.

Змістово-процесуальний блок моделі відображає структуру навчального матеріалу та організацію освітнього процесу, спрямованого на формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі. Його зміст охоплює систему фундаментальних і професійно орієнтованих економічних знань (мікро- та макроекономіка, економіка підприємства, маркетинг, фінанси), а також формування професійно значущих умінь і навичок, необхідних для здійснення торговельної діяльності. Важливою складовою цього блоку є інтеграція теоретичної та практичної підготовки, що забезпечує прикладний характер економічних знань [5, с. 139].

Зміст фахової підготовки вибудовується на основі поєднання фундаментальних, професійно орієнтованих та інтегрованих економічних освітніх компонентів і реалізується через дисципліни обов'язкової та варіативної частин навчального плану, а також різні види практик. Поглиблення економічної компетентності забезпечується вивченням дисциплін аналітико-управлінського та підприємницько-торгівельного спрямування, орієнтованих на аналіз економічних процесів і прийняття обґрунтованих управлінських рішень у сфері торгівлі.

Процесуальна складова блоку визначає сукупність педагогічних технологій, методів, форм і засобів навчання. Для реалізації моделі доцільним є використання інтерактивних, проблемних, проєктних, тренінгових та інформаційно-комунікаційних технологій, а також комплексу репродуктивних, евристичних, дослідницьких, практичних і імітаційних методів навчання. Форми організації освітнього процесу охоплюють аудиторну, позааудиторну й практичну підготовку й реалізуються через лекції (пояснювально-ілюстративні, проблемні, лекції прес-конференції), практичні заняття, самостійну роботу здобувачів освіти, вебінари, спеціальні курси, різні види практик, а також форми інтернет-самоосвіти [4, с. 92]. Засоби навчання поєднують традиційні та цифрові ресурси, зокрема електронні освітні платформи та інтелектуальні цифрові інструменти.

Діагностувально-результативний блок моделі спрямований на оцінювання ефективності впровадження методик формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі, визначення рівня її сформованості у здобувачів вищої освіти та, за потреби, корекцію теоретичних, методологічних і методичних складників освітнього процесу. Зазначений блок репрезентує очікувані результати реалізації моделі та передбачає систему критеріїв, показників і рівнів сформованості економічної компетентності. Оцінювання здійснюється за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, діяльним і особистісно-рефлексивним критеріями, що дає змогу

виокремити високий, достатній, середній і низький рівні її сформованості.

Взаємодія структурних блоків моделі забезпечує її цілісність, функціональність і спрямованість на досягнення прогнозованого результату. Така побудова дає змогу системно організувати процес формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі, а також створює умови для практичного впровадження моделі й її подальшого вдосконалення відповідно до вимог професійної діяльності [6; 8; 9]. Розроблена модель відображає ключові аспекти організації освітнього процесу та, у поєднанні з визначеними педагогічними умовами, забезпечує навчально-методичне підґрунтя для цілеспрямованого формування економічної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. У статті теоретично обґрунтовано та спроектовано модель формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти, яка ґрунтується на інтеграції цільового, теоретико-методологічного, суб'єктного, змістово-процесуального та результативно-діагностувального блоків. Визначено, що цілісність і результативність процесу формування економічної компетентності забезпечуються узгодженим застосуванням компетентнісного, системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого та інтегративного підходів, а також реалізацією загальнодидактичних і специфічних принципів професійної підготовки. Доведено, що запропонована модель створює навчально-методичне підґрунтя для цілеспрямованого формування економічної компетентності й відповідає сучасним вимогам професійної діяльності у сфері торгівлі.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності запропонованої моделі в умовах різних закладів вищої освіти, уточненням критеріїв і показників сформованості економічної компетентності, а також дослідженням можливостей використання цифрових та інтелектуальних технологій у процесі економічної підготовки бакалаврів з торгівлі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вітвицька С. С. Моделювання як метод системного дослідження та проєктування освітнього простору у вищому навчальному закладі. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*. Монографія /За ред. С. С. Вітвицької. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.
2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця. ТОВ фірма «Планер» 2010. 308 с.
3. Дубасенюк О., Вознюк О., Умінська О. Моделювання процесу формування і розвитку педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2024. Вип. 1 (116). С. 6–19. DOI: 10.35433/pedagogy.1(116).2024.1
4. Ішутіна О., Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 7. С. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140601>
5. Кондратенко Т. В. Формування економічної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2019. 342 с.
6. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: Монографія. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2022. 206 с.

7. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі: монографія. Київ: Міленіум, 2015. 330 с.
8. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: Підручник. Київ: ЦП «Компринт», 2016. 491 с.
9. Мартиненко С. Педагогічне моделювання освітнього середовища університету в умовах євроінтеграції. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 22–30. DOI: 10.15330/esu.14.22-3022.

REFERENCES

1. Vitvytska, S. S. (2019). Modelyuvannya yak metod systemnoho doslidzhennya ta proektuvannya osvitnoho prostoru u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Modeling as a method of system research and design of the educational space in a higher education institution]. In S. S. Vitvytska (Ed.), *Modelyuvannya profesiynoyi pidhotovky fakhivtsiv v umovakh yevrointehratsiynykh protsesiv*. Zhytomyr: Vydavnytstvo O. O. Yevenok. 304 s. [in Ukrainian]
2. Honcharenko, S. U. (2010). Pedahohichni doslidzhennya. Metodolohichni porady molodym naukovtsyam [Pedagogical research. Methodological advice for young scholars]. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer». 308 s. [in Ukrainian]
3. Dubaseniuk, O., Vozniuk, O., & Uminska, O. (2024). Modelyuvannya protsesu formuvannya i rozvytku pedahohichnoyi maysternosti vchytelya [Modeling the process of formation and development of teachers' pedagogical mastery]. *Visnyk Zhytomyr's'koho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*. 1(116). S. 6–19. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.1\(116\).2024.1](https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(116).2024.1) [in Ukrainian]
4. Ishutina, O., & Shapovalova, Ye. (2018). Pedahohichne modelyuvannya yak zasib formuvannya metodychnoyi kompetentnosti maybutn'oho vchytelya [Pedagogical modeling as a means of forming methodological competence of future teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*. №7. S. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140601> [in Ukrainian]
5. Kondratenko, T. V. (2019). Formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of economic competence of future technology teachers in the process of professional training] (PhD dissertation). Hlukhiv. 342 s. [in Ukrainian]

6. Lodatko, Ye. O. (2022). *Pedahohichne modelyuvannya* [Pedagogical modeling]. Ternopil: Navchal'na knyha – Bohdan. 206 s. [in Ukrainian]
7. Luzan, P. H. (2015). *Naukovi osnovy orhanizatsiyi pedahohichnoho protsesu v ahraromu vyshchomu navchal'nomu zakladi* [Scientific foundations of organizing the pedagogical process in an agricultural higher education institution]. Kyiv: Milenium. 330 s. [in Ukrainian]
8. Luzan, P. H., Sopivnyk, I. V., & Vyhovska, S. V. (2016). *Metodolohiya ta orhanizatsiya naukovy-pedahohichnykh doslidzhen'* [Methodology and organization of scientific and pedagogical research]. Kyiv: TsP «Komprynt». 491 s. [in Ukrainian]
9. Martynenko, S. (2018). *Pedahohichne modelyuvannya osvitn'oho seredovyscha universytetu v umovakh yevrointehratsiyi* [Pedagogical modeling of the university educational environment in the context of European integration]. *Osvitniy prostir Ukrainy*. №14. S. 22–30. <https://doi.org/10.15330/esu.14.22-30> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОСТЕЛЬ Володимир – аспірант кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Наукові інтереси: формування економічної компетентності бакалаврів з торгівлі у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOSTEL Volodymyr – Postgraduate Student of the Department of Technological and Vocational Education of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University.

Scientific interests: for the formation of economic competence of bachelors in trade in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:78+793.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-595-599

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1379-8302>
e-mail: starart05@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНІХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА ХОРЕОГРАФІЇ

У статті здійснено аналіз наукових праць з проблеми дослідження. Зазначено, що гуманістична парадигма сучасної освіти висуває нові вимоги до розвитку духовно-творчої особистості, акцентує увагу на формуванні емоційно-почуттєвої культури сприйняття, пізнання-мислення, співпереживання, ціннісно-оцінного ставлення до мистецтва, навколишньої дійсності, самого себе.

Художні орієнтації визначено як стійку систему світоглядних установок особистості, що визначають вибіркове ставлення до мистецьких творів, художньо-естетичних явищ, базуються на потребі у художній красі й гармонії, здатності до самовираження і самореалізації через сприйняття, інтерпретацію, творчість.

Підкреслено, що нагальною є проблема формування художніх орієнтацій майбутніх фахівців музичного мистецтва та хореографії, котра передбачає сформованість духовної потреби здобувачів вищої освіти до сприйняття-інтерпретації художніх образів, їх духовно-практичного осягнення й пізнання, володіння вміннями художньо-діалогового спілкування, способами набуття інтеграційно-інтерпретаційного досвіду.

Розкриття психологічних особливостей творчого процесу дало змогу визначити ефективний метод формування художніх орієнтацій здобувачів вищої освіти – інтегрований метод художньо-творчого проєкту, що передбачає набуття інтеграційно-інтерпретаційного досвіду, залучення майбутніх фахівців до практично-творчої діяльності.

Узагальнено, що створення власного твору, музично-виконавської, хореографічної композиції, констатує сформованість художніх орієнтацій, адекватного художнього сприйняття, здатність до глибокого проникнення у створюваний образ, емпатії,

авторської спроможності як професійно значущої особистісної якості майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії.

Ключові слова: мистецтво, художні орієнтації, художнє сприйняття, сценічно-виконавська інтерпретація, творчість, майбутній вчитель музичного мистецтва та хореографії.

STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana –
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Professor of the Department
of Theory and Methods of Teaching Artistic Disciplines
Berdiansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1379-8302>
e-mail: starart05@gmail.com

FORMATION OF ARTISTIC ORIENTATIONS OF A FUTURE TEACHER OF MUSIC AND CHOREOGRAPHY

The article analyzes scientific works on the research problem. It is noted that the humanistic paradigm of modern education puts forward new requirements for the development of a spiritual and creative personality, focuses on the formation of an emotional and sensory culture of perception, cognition and thinking, empathy, appreciative attitude towards art, the surrounding reality, and oneself.

Artistic orientations are defined as a stable system of individual worldviews that determine a selective attitude towards works of art, artistic and aesthetic phenomena, and are based on the need for artistic beauty and harmony, the ability to express oneself and realize oneself through perception, interpretation, and creativity.

It is emphasized that the urgent problem of forming the artistic orientations of future specialists in musical art and choreography is that of forming the spiritual need of higher education students for the perception and interpretation of artistic images, their spiritual and practical comprehension and cognition, mastering the skills of artistic and dialogical communication, and ways of acquiring integration and interpretation experience.

The disclosure of the psychological features of the creative process made it possible to determine an effective method for forming artistic orientations of higher education students – an integrated method of an artistic and creative project, which involves acquiring integration and interpretation experience, involving future specialists in practical and creative activities.

It is generalized that the creation of one's own work, musical-performing, choreographic composition, states the formation of artistic orientations, adequate artistic perception, the ability to deeply penetrate the created image, empathy, and authorial ability as professionally significant personal qualities of a future teacher of musical art and choreography.

Key words: art, artistic orientations, artistic perception, stage and performance interpretation, creativity, future teacher of music and choreography.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Динамічні інтеграційні соціально-економічні процеси вимагають розв'язання завдань, зумовлених об'єктивною потребою суспільства у творчих особистостях, активних суб'єктах соціального середовища, здатних демонструвати високий рівень професійної культури, духовних якостей, визначати способи самовираження, самовдосконалення, саморозвитку. Відтак, перед мистецькою освітою постає важливе завдання – підготовка фахівця-особистості, спроможного забезпечити високу якість професійної діяльності, здатного спрямувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і саморозвитку на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей.

У формуванні і розвитку особистості неочіненного значення набуває мистецтво. Акумуляуючи духовно-культурний досвід різних епох, народів, зберігаючи й відтворюючи загальнолюдські цінності в художніх образах, різні види мистецької творчості впливають на свідомість особистості, емоційний стан, опосередковують ставлення особистості до навколишнього світу, самої себе, визначають її неповторність, індивідуальність, самобутність, спонукають до самовираження, саморозвитку, потреби у самовдосконаленні й самотворенні. Відтак, проблема формування художніх орієнтацій майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії є надзвичайно важливою й значущою, оскільки саме вчителі мистецтва покликані вплинути на внутрішній світ особистості засобами мистецької творчості, відкрити безмежний світ духовних цінностей, створених людством упродовж усього історичного розвитку і становлення, залучити своїх вихованців до пре-

красного й неосяжного світу художньої образності, гармонії й досконалості через сприйняття, інтерпретацію, творчість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У численних педагогічних дослідженнях українських вчених, педагогів-музикантів, зокрема, В. Бутенка, Л. Василювської-Скупої, С. Горбенка, Н. Гуральник, Т. Дорошенко, В. Дряпкі, А. Козир, О. Комаровської, Л. Масол, Н. Мозгальової, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Ребрової, О. Ростовського, О. Рудницької, Т. Скорик, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокової та ін. розкривається роль мистецької освіти у розвитку особистості, підкреслюється значення мистецтва, у формуванні внутрішнього світу особистості.

Значущість різних видів музично-творчої, інструментально-виконавської, творчо-комунікативної діяльності у формуванні художнього світогляду, ціннісно-орієнтаційної сфери особистості підкреслюють у своїх дослідженнях Л. Ніколенко, О. Плехотнюк, Ю. Ростовська, Н. Свещинська, М. Тютюнник, В. Царенко, О. Шевцова та ін.

Мета статті – розкрити сутність і значущість проблеми формування художніх орієнтацій у майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гуманістична парадигма сучасної мистецько-педагогічної освіти передбачає збагачення духовного світу особистості засобами мистецтва, формування емоційно-почуттєвої сфери, особистісних, творчо-комунікативних якостей через сприйняття, інтерпретацію, творчість.

Представники різних напрямків науки визнають мистецтво, як:

- художньо-естетичний феномен;
- особливий вид духовно-практичного освоєння дійсності за законами краси;
- творче відображення дійсності в художніх образах, художня творча діяльність;
- форму суспільної свідомості та сфера творчої людської діяльності, що спрямована на осмислення світу й оцінки місця людини в ньому, отримання знання про буття та стосунки людей, що виражає ціннісне та естетичне ставлення до цих явищ і об'єктивується у художніх образах;
- особливий спосіб духовно-практичного освоєння світу крізь призму людських цінностей, життєвих смислів та значень;
- процес духовно-практичного втілення художньої ідеї у чуттєво сприймані художні образи та ін.

Мистецтво – важлива складова художньої культури. Як специфічна форма пізнання та відображення навколишньої дійсності в художніх образах, мистецтво є носієм художніх цінностей. Саме мистецтво, зазначає Г. Падалка, «покликане відтворити цінність буття людини, протистояти руйнаціям технологічного мислення, вузькому підходу до усвідомлення сенсу людського буття з позицій бездушного практицизму і утилітаризму» [5, с. 45].

Художній твір, зауважує О. Рудницька, відображає дійсність і оцінює зображуване, прагнучи виявити його сутність й, у такий спосіб, збагачує тих, хто сприймає, спонукає до ціннісного переживання, яке становить важливий компонент світоглядної позиції [7]. У високохудожніх мистецьких творах, пише Л. Паньків, «знаходять вираження вищі духовні цінності людства: Істина, Добро, Краса». І саме ці цінності, підкреслює авторка, у педагогічному розумінні навчання мистецтва, мають формуватись в учнівської молоді [6, с. 61].

Важливою є теза Л. Масол про те, що мистецькі цінності мають унікальну здатність безпосередньо здійснювати «виховні» впливи через емоційні реакції, асоціативно-образні механізми, емпатію, що залишають ніби непомітні, але глибокі «сліди» на соматичному й ментальному рівні [3, с. 22]. У процесі спілкування з художніми творами, зазначає О. Щолокова, людина не тільки знаходиться під їх впливом, а й сама виступає генератором ціннісного ставлення, надаючи певної забарвленості духовному зв'язку з мистецтвом, визначаючи характер його сприймання та оцінки» [6, с. 61]. У формі такого спілкування «реалізується духовний діалог на рівні художніх культур, художніх епох, художніх образів, виникає потреба в повторному спілкуванні з навколишнім світом через мистецтво, переживанні життя іншої людини зі своїми радощами, тривогами, інтересами, проблемами, відбувається усвідомлення особистістю самої себе як найвищої цінності, здійснюються спонуки до творчого самовираження, саморозвитку й самоформування» [9, с. 1093].

Зрозуміти сутність феномена «художні орієнтації», визначити методи його формування в майбутніх фахівців мистецтва уможливить вияв психологічних механізмів художньої творчості.

Психологи твердять, що художня творчість, – це й досі незвідане, «психологічно таємниче явище», яку супроводжують індивідуально-особистісні характеристики митця, який «бачить світ інакше, розкриває приховану сутність речей, рефлексує явища, яких не помічають інші люди, ... проникає в глибини своєї

душі, щоб відкрити людям свої думки і переживання» [1, с. 26].

Досліджуючи феномен творчості, дослідники визначають її поетапність: виникнення задуму; його розробка; активізація досвіду життєвих вражень; пошуки форм і втілення задуманого твору; реалізація задуму; доопрацювання твору. Така поетапна структура дає змогу відтворити цілісність та багатоплановість художнього процесу, здійснити аналіз його внутрішніх психологічних особливостей.

Складний, інтегрований процес художньої творчості, в якому діалектично взаємодіють інтелектуально-розумові, емоційно-почуттєві реакції, аналітико-синтетична, індивідуально-образна діяльність свідомості, має об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Автор розкриває проблеми навколишнього життя, відтворює складні процеси людської психіки, відображує реальне життя у формах самого життя, виражає власні почуття і прагнення.

Використовуючи єдину об'єктивну основу – навколишній світ, життя в усій його складності та багатогранності, пізнаючи об'єктивну реальність, не обмежений у пошуках життєвого матеріалу, вільний у доборі тем майбутнього твору, автор індивідуально планує процес творення, добирає такий тематичний матеріал, що найбільш розкриває його внутрішній світ і світоглядну позицію. У такому творчому процесі реалізується внутрішній ресурс, відбувається народження унікального неповторного художнього образу. Основним джерелом змісту художнього образу як результату олюднення внутрішнього ресурсу особистості-митця, зауважує О. Комаровська, і є його духовна сфера [2, с. 7].

Отже, об'єктивний фактор – це прагнення об'єктивації духу в матерії формування, причому воно набуває характеру мети; суб'єктивний – це здатність суб'єкта (автора) заглиблюватися у сутність явищ та формувати образи їх життєвості як ідеальну реальність у засобах художньої виразності, вміння досягати адекватності втілення художніх образів, які живуть у свідомості митця, у матеріалі мистецтва, засобах художньої виразності.

Творчий процес розгортається у формах внутрішньої потреби, котра набуває характеру необхідності та реалізує себе у формі, змісті, досконалих художніх образах. Художньо-формувальні вміння як суб'єктивна здатність – це, з одного боку, розвиток та концентрація у суб'єкті родових духовних якостей: багатой уяви, фантазії, пам'яті, творчого мислення, що дають змогу свідомості формувати цілісні образи, розноансовуючи багатство їх життєвості. З іншого боку, – це уміння досконало, майстерно, життєво втілювати образи свідомості у матеріалі конкретного виду мистецтва.

Оскільки суб'єктом рухає потреба об'єктивувати творчий дух в художніх образах, вона (потреба) є активною силою, що спонукає вміння та здібності на формування і втілення художнього образу у відповідній формі. Тому, саме творчий дух є тією силою, що стійко утримує потребу формування, визначає змістовність процесу та спонукає волю на втілення художнього задуму в матеріалі мистецтва, тобто організує здатність суб'єкта до художнього творення. Творчий характер формування художнього образу виявляється в постійному поглибленні та вдосконаленні творчого задуму і майстерності його втілення [6].

Духовна потреба суб'єкта – надати чуттєво сприйманого втілення образам, що склалися в уяві, набули виразних форм і внутрішніх зв'язків і постають у пам'яті сповненими життєвої повноти та переконливості. Митець (композитор, хореограф, балетмейстер, художник, поет) бачить їх у найменших деталях. Думки, почуття, уява, пам'ять стійко утримують образи, що заволоділи свідомістю і «вимагають» втілення і відображення себе специфічною мовою певного виду мистецтва, надихають на художнє формування, коригують початком творчого формування, «підказують» способи, внутрішню спрямованість свого ідеального життя в хореографічній композиції, музичній формі, зумовлюють необхідність постійно уточнювати попередній задум згідно з об'єктивною логікою його розвитку і формування як художнього цілого. Автор, зазначає В. Мовчан, звільняється від їх «влади» лише цілком реалізувавши задум у діалектичному зв'язку художньої ідеї та її втілення в образній мові твору [4], використовуючи відповідний комплекс художньо-формувальних знань та вмінь.

Схильність до мотивованої художньо-творчої діяльності зумовлена наявністю індивідуальних здібностей, здатностей і властивостей особистості, котрі розкривають специфіку і зміст цієї діяльності більш повно і глибше, а отже, й особистість автора. Інтерес, захоплення, схильність, що виникли, є потребою самовираження особистості у цій діяльності.

Отже, основною спонукою до творчості є внутрішня потреба митця (композитора, балетмейстера, хореографа) надати реального життя художнім образам, що живуть в уяві та утримуються пам'яттю. Потреба зосереджує на собі, породжує велику творчу наснагу. Тому у формуванні художніх орієнтацій майбутніх вчителів музичного мистецтва та хореографії важливим є закріплення цієї потреби, інтересу, ставлення у найбільш повному, цілісному, художньо-переконливому виявленні. Внутрішня правда художніх образів, що живуть у свідомості митця, дає можливість поглиблювати, вдосконалювати, наповнювати їх новими рисами життєвості, внутрішньої досконалості й завершеності, є джерелом творчої наснаги, спонукає на подальшу творчу діяльність.

Індивідуальний стиль автора виявляється й у процесі творення, й у процесі виконавської інтерпретації, адже митець мислить своїм слухачем, глядачем, аудиторією, які присутні в авторському творчому процесі як мета, для якої створюються твори. Здійснення такої духовної «взаємності», взаємопрагнень до художнього спілкування – це стиль, у якому здійснюється художня комунікація (реальність – творець – твір – виконавець – реципієнт – дійсність), засвідчується особистість автора, що закладена в ритмі, інтонації, гармонії, рухах, жестах, пластиці. Авторський індивідуальний стиль мислення, що забарвлений неповторним, особистісним ставленням до навколишнього світу, спрямований на створення художнього діалогу, співчуття, розуміння й співпереживання.

Підкреслюючи яскраво виражений особистісний аспект, що охоплює мотиваційну, когнітивну, емоційну і діяльну сфери людини по відношенню до мистецтва і художньої творчості, Л. Паньків визначає художні орієнтації «як багатопланове особистісне утворення, що виявляється в системі ставлень

людини до мистецтва та художньої культури в цілому. Формами вираження художніх орієнтацій, зазначає вчена, виступають настанови, переконання, переваги, ідеали та смаки особистості щодо художніх явищ, зокрема образного змісту, стильових та жанрових особливостей мистецьких творів. Художні орієнтації визначають спрямованість художнього пізнання, оцінювання і творення мистецтва» [6, с. 91].

Аналіз наукових праць дає змогу виокремити основні компоненти художніх орієнтацій: мотивація, потреба, логічне мислення-пізнання, емпатійно-емоційна (уява, фантазія, інтуїція), практично-діяльна, рефлексивно-оцінювальна сфери особистості, що детерміновані внутрішнім світом особистості, діалогом із самим собою, актуалізацією художніх цінностей, характеризують інтегративну духовно-практичну діяльність автора.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Формування художніх орієнтацій майбутнього вчителя музичного мистецтва та хореографії ґрунтується на сприйнятті-інтерпретації (від задуму, проєктування художнього образу – до творчої презентації, сценічного виконання, художньо-творчої комунікації з аудиторією, рефлексії), передбачає реалізацію здібностей, обдаровань, можливостей, вольових якостей, сутнісних сил у власній творчості.

Залучення здобувачів вищої освіти до власного творення, зокрема, музичних творів, хореографічних композицій, художньо-творчих проєктів сприяє формуванню художніх орієнтацій, стимулює творчу активність, породжує стійку потребу самовираження, формує авторську спроможність як професійно значущу особистісну якість фахівців мистецтва, приводить до перетворення особистості на суб'єкта власного життя і професії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. К. 2012. 256 с.
- Комаровська О. А. Мистецька освіта: передчуття змін та готовність учителя до них. Мистецтво та освіта. № 3. 2017. С. 11–15.
- Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика. К. 2006. 432 с.
- Мовчан В. С. Естетика. Навч. посіб. К. 2011. 527 с.
- Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. К. 2008. 274 с.
- Паньків Л. І. Формування художніх орієнтацій старшокласників у процесі музично-театральної діяльності: теорія, методологія, методика: Монографія / за наук. ред. О. П. Щолокової. Київ. 2020. 377 с.
- Рудницька, О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посібник. Тернопіль. 2005. 360 с.
- Стратан-Артишкова Т. Б. Особливості творчо виконавської підготовки майбутнього викладача музичного мистецтва. *Наука і техніка сьогодні*. Серія «Педагогіка». 2023. № 7(21) 2023. С. 476–484.
- Шевцова О. Б. Художня інтерпретація у розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання у сучасній науці*. Серія «Педагогіка». 2024. № 11(29) 2024. С. 1391. С. 1088–1096.

REFERENCES

- Bekh, I. D. (2012). *Osobystist' u prostori dukhovnoho rozvytku : navchal'nyy posibnyk* [Personality in the Space of Spiritual Development: A Textbook]. K. 2012. 256 s. [in Ukrainian]

2. Komarovs'ka, O. A. (2017). Mystets'ka osvita: peredchuttya zmin ta hotovnist' uchytelya do nykh [Art education: anticipating changes and the teacher's readiness for them]. *Mystetstvo ta osvita*. Kyiv. № 3. S. 11–15. [in Ukrainian]

3. Masol, L. M. (2006). Zahal'na mystets'ka osvita: teoriya i praktyka [General art education: theory and practice]. K. 432 s. [in Ukrainian]

4. Movchan, V. S. (2011). Estetyka. Navch. Posib [Aesthetics. Textbook]. K. 527 s. [in Ukrainian]

5. Padalka, H. M. (2008). Pedahohika mystetstva : teoriya i metodyka mystets'kykh dystsyplin [Art pedagogy: theory and methodology of artistic disciplines]. K. : Osvita Ukrayiny. 274 s. [in Ukrainian]

6. Pan'kiv, L. I. (2020). Formuvannya khudozhnikh oriyentatsiy starshoklasnykiv u protsesi muzychno-teatral'noyi diyal'nosti: teoriya, metodolohiya, metodyka: Monohrafiya [Formation of artistic orientations of high school students in the process of musical and theatrical activity: theory, methodology, techniques: Monograph]. Kyiv. 377 s. [in Ukrainian]

7. Rudnyts'ka, O. P. (2005). Pedahohika zahal'na ta mystets'ka [General and artistic pedagogy]. Ternopil': Navchal'na knyha – Bohdan. 360 s. [in Ukrainian]

8. Stratan-Artyshkova, T. B. (2023). Osoblyvosti tvorchovykonavs'koyi pidgotovky maybutn'oho vykladacha muzychnoho mystetstva [Peculiarities of creative and performing

training of the future music teacher]. *Nauka i tekhnika s'ohodni. Seriya «Pedahohika»*. 7(21). S. 476–484. [in Ukrainian]

9. Shevtsova, O.B. (2024). Khudozhnya interpretatsiya u rozvytku tvorchoho potentsialu maybutn'oho vchytelya muzychnoho mystetstva [Artistic interpretation in the development of the creative potential of a future music teacher]. *Aktual'ni pytannya u suchasnyy nausti. Seriya «Pedahohika»*: zhurnal. № 11(29) 2024. S. 1391. S. 1088–1096. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТРАТАН-АРТИШКОВА Тетяна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: творчо-виконавська підготовка майбутнього викладача музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STRATAN-ARTYSHKOVA Tetiana – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Artistic Disciplines, Berdyansk State Pedagogical University.

Scientific interests: creative and performing training of a future teacher of music.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 37.091.313:[004+5/.7]:81'243](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-599-602

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КОМАР Ольга –

старший викладач кафедри іноземних мов

та міжкультурної комунікації

Уманського національного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5724-3554>

e-mail: olgakomar1711@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ (CLIL) У КОНТЕКСТІ STEAM-ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Важливість якісного викладання іноземної мови для здобувачів освіти немовних спеціальностей залишається високою в сучасному світі, оскільки вільне володіння нею істотно підвищує конкурентоспроможність фахівців будь-якого профілю. Значна увага приділяється вибору освітніх методик, які сприятимуть успішному опануванню іноземної мови студентами.

Ця стаття присвячена дослідженню педагогічних умов та особливостей застосування технології інтегрованого предметно-мовного навчання (CLIL). Ця методика дозволяє вдосконалити мовну підготовку студентів шляхом поєднання іноземної мови з профільними (STEAM) дисциплінами. У дослідженні розкрито зміст та надано основні характеристики методики CLIL, а також описано практичний досвід її реалізації для студентів у контексті STEAM-освіти в навчальних закладах.

Підкреслюється, що на технічних спеціальностях іноземна мова все частіше розглядається не як самостійна мета мовної підготовки, а як інструмент для здобуття професійно значущих знань та навичок. Обґрунтовано важливість, актуальність та ефективність використання інтегрованого предметно-мовного навчання (CLIL).

Встановлено, що методика CLIL є дієвою завдяки поєднанню фахової та мовної підготовки, оскільки вона інтегрує методи викладання дисципліни з процесом опанування мови. Таким чином, реалізуються принципи вивчення навчального предмета через іноземну мову та освоєння мови через фахову дисципліну. Це суттєво підвищує мотивацію студентів, адже вони усвідомлюють, що досягають подвійних освітніх цілей в межах одного навчального курсу. Описано ключові напрями роботи викладача щодо формування знань професійної англійської мови у майбутніх спеціалістів технічних спеціальностей.

Результати дослідження показали, що головними перевагами інтегрованого предметно-мовного навчання є підвищення зацікавленості студентів у вивченні профільних дисциплін іноземною мовою та покращення їхніх навичок володіння іноземною мовою. Крім цього, методика CLIL може бути інструментом для розвитку навичок міжкультурної комунікації та самостійного отримання знань.

Ключові слова: технологія, предметно-мовне інтегроване навчання, Steam-освіта, професійна освіта, іноземна мова.

КОМАР Ольга –

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and

Intercultural Communication

Uman National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5724-3554>

e-mail: olgakomar1711@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF USING CONTENT-LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL) IN THE CONTEXT OF STEAM EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The importance of high-quality foreign language instruction for students in non-linguistic specialties remains high in today's world, as fluency in a foreign language substantially increases the competitive advantage of professionals in any field. Significant attention is paid to selecting teaching methods that will facilitate students' success in mastering a foreign language.

This article is focused on the study of pedagogical conditions and the characteristics of implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL). This methodology enables the improvement of students' language proficiency by integrating foreign language learning with specialized (STEAM) disciplines. The study reveals the content and provides the main characteristics of the CLIL methodology, as well as describes practical experience of its implementation for students in the context of STEAM education in educational institutions.

It is emphasized that in technical specialties, a foreign language is considered not as an independent objective of language training, but as a tool for acquiring professionally relevant knowledge and skills. The importance, relevance, and effectiveness of using Content and Language Integrated Learning (CLIL) are explained.

It has been established that the CLIL methodology is effective due to its combination of subject-specific and language training, as it integrates subject-specific teaching methods with the language learning process. Thus, the principles of learning a subject using a foreign language and acquiring a language through a subject-specific discipline are realized. This significantly increases student motivation, as they realize they are achieving dual educational goals within a single course. The article describes the key areas of a teacher's work in developing professional English language skills among future technical specialists.

The results of the study showed that the main advantages of Content and Language Integrated Learning (CLIL) are an increase in students' interest in studying specialized subjects in a foreign language and an improvement in their foreign language proficiency. In addition, the CLIL methodology can serve as a tool for developing intercultural communication skills and independent learning.

Key words: technology, content-and-language-integrated learning, STEAM education, vocational education, foreign language.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміни в політичному, соціальному, культурному, економічному житті країни потребують високої ефективності навчання фахівців у сфері STEAM та підготовки до майбутньої професійної діяльності зокрема. Сучасна методика предметно-мовного інтегрованого навчання має прискорити та покращити цей процес. Як і чому навчати сьогодні, щоб здобувачі освіти були успішними завтра – це головне питання сучасної освіти. За оцінками Всесвітнього економічного форуму, в умовах стрімкого процесу глобалізації та інформатизації на ринку праці з'являються повністю професії, пов'язані з революційними науковими та технічними досягненнями, а існуючі професії зазнають значних змін з точки зору їхнього змісту та вимог до навичок, отриманих у результаті навчання та досвіду роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У контексті інтегрованого предметно-мовного навчання зазвичай виокремлюють три основні підходи:

- ESP (English for Specific Purposes / Англійська для спеціальних цілей);
- CLIL (Content and Language Integrated Learning / Предметно-мовне інтегроване навчання);
- EMI (English as Method of Instruction / Англійська як засіб навчання).

Поняття CLIL було вперше запропоновано Девідом Маршем у 1994 році з метою окреслення освітніх контекстів, де викладання навчальних дисциплін здійснюється іноземною мовою. Теоретичним підґрунтям CLIL слугують концепція взаємозв'язку мислення та мови Л. Виготського, теорія BICS/CALP Дж. Куммінса, таксономія когнітивних умінь і навичок Блума, а також ранні концепції когнітивізму, запропоновані Ван Ліром, С. Крашеном та Дж. Брунером [2; 3; 5; 7; 8].

Метою дослідження є аналіз педагогічних умов використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) у контексті STEAM-освіти у навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технології визначають майбутнє та трансформують практично кожну галузь, тому вирішальне значення набуває міждисциплінарний підхід. Фахівці майбутнього повинні будуть володіти такими міждисциплінарними навичками: 1) творче вирішення проблем

та інновації; 2) комунікативні навички; 3) тайм-менеджмент; 4) налаштованість на кар'єрне зростання; 5) емоційний інтелект; 6) здатність працювати в команді; 7) адаптивність; 8) лідерство.

STEAM-освіта як міждисциплінарна концепція, що активно впроваджується у світові освітні системи, є однією з ефективних технологій для формування та розвитку зазначених вище навичок [3, с. 123].

STEAM-освіта спрямована на застосування передових методів міждисциплінарної освіти в різних предметних галузях, бізнесі та суспільстві для навчання протягом усього життя. Інтегроване навчання комплексно поєднує різні дисципліни, дозволяючи здобувачам освіти розширити свою знання, розвинути навички мислення вищого рівня та отримати краще розуміння складних взаємодій між собою, суспільством та навколишнім світом.

Взаємозв'язок предметних галузей між собою, а також зі сферою бізнесу та соціального розвитку представлено у заснованій на дослідженнях теоретичній моделі «Піраміда STEAM», вперше запропонованій Жорже́т Якман у 2006 році. Метою досліджень було створення матриці, за допомогою якої вчені, фахівці та викладачі могли б обмінюватися інформацією, щоб, ґрунтуючись на методології, підтримувати освіту в якомога більш актуальному стані. Дослідження базується на аналізі загальних ресурсів у різних галузях та використанні добре зарекомендованих класифікаційних систем у S-T-E-M для картографування та зіставлення інших галузей гуманітарних наук [1, с. 81].

Цільовий рівень орієнтований на безперервне навчання, є цілісною та довгостроковою освітньою метою. В умовах постійно мінливого процесу соціального розвитку освіта не повинна обмежуватися передачею конкретних предметних знань та методів їх застосування, а за допомогою тренування навчального мислення та усвідомлення необхідності безперервного навчання має бути адаптована до мінливих соціальних потреб.

Інтегративний рівень (Integrative) спрямований на те, щоб спонукати учасників комплексно застосовувати внутрішньодисциплінарні та міждисциплінарні знання для вирішення проблем, що виникають у проектах, за допомогою практичних проектно-орієнтованих методів командної роботи.

Мультидисциплінарний рівень (Multidisciplinary) (значення мистецтва стосується не тільки вузьких понять, таких як естетика та ремесла, але й включає в себе музику, гуманітарні науки, мовні мистецтва тощо) – застосування мультидисциплінарних знань. Так, під час спільного планування командної роботи підвищується інтерес до заняття, а також розвиваються здібності до командної роботи, комунікативні навички та всебічна прикладна здатність учасників.

Специфічний дисциплінарний рівень (Discipline Specific) – збагачення вивчення предметів темою іншого конкретного предмета. Ця тема повинна містити конотації та різноманітні форми.

Специфічний змістовний рівень (Content Specific) – це проєктування специфічного змісту навчальної діяльності, спрямоване на створення зв'язків знань між дисциплінами [5, с. 48].

Освіта STEAM не включає в себе лише частину освіти, а відноситься до загальної парадигми від професійного навчання до навчання протягом усього життя, яке організовується з включенням мистецтва як складової до існуючої освіти, особливо в інтегрований освіті науки, технологій, інженерії, математики та мистецтва в навчальних закладах. Навчання STEAM буде практичною та реалістичною технологією навчання, яка може передбачати майбутнє на основі наукових технологій та інженерії, а також зв'язків з політикою, навколишнім середовищем, суспільством, економікою та прагненням до цінностей з інтегративним мисленням та креативністю.

У сучасному світі більше взаємозв'язків, ніж будь-коли раніше: глобалізація, інтернаціоналізація, міжкультурні відносини – все це свідчить про важливість оволодіння іноземною мовою. При цьому в інтегрованому світі інтегроване навчання слід розглядати як сучасну форму освітнього підходу.

Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) – загальний термін для двомовної освіти, що базується на змісті. У предметно-мовному інтегрованому навчанні іноземна мова використовується як засіб вивчення навчального змісту, що не пов'язаний із самою мовою. Мовний компонент навчання при цьому займає паралельну позицію і сприймається здобувачами освіти як засіб набуття нових знань, умінь та навичок у сфері майбутньої професійної діяльності [4, с. 46].

Виокремлюють чотири компоненти (4 «К») предметно-мовного інтегрованого навчання, що допомагають здобувачам освіти оволодіти знаннями, уміннями та навичками як у лінгвістичному аспекті, так і в предметному змісті.

4 «К» є найважливішими елементами CLIL, які часто називають його структурою. Це:

1. Зміст (content) – прогрес у знаннях, навичках та розумінні конкретних елементів певної навчальної програми.

2. Комунікація (communication) – використання іноземної мови для навчання для кращого розуміння використання мови.

3. Пізнання (cognition) – розвиток навичок мислення, які пов'язують формування концепцій (абстрактних і конкретних), розуміння та мову.

4. Культура (culture) – знайомство з альтернативними точками зору та загальним розумінням, які поглиблюють усвідомлення себе та інших. При цьому

всі елементи CLIL безперервно пов'язані між собою [8, с. 53].

Предметно-мовне інтегроване навчання пропонує безліч переваг: природний спосіб вивчення мови та реалістичний підхід до змісту / предмету; аналіз та оцінка отриманої інформації з використанням критичного мислення; підвищення мотивації до навчання; вдосконалення предметної та мовної компетентності здобувачів освіти; розвиток глибшого розуміння культурного контексту; зміцнення впевненості у своїх силах та розвиток академічних навичок; глибше розуміння змісту завдяки використанню більш широкого спектру завдань; можливість для вивчення автентичної мови.

Для ефективної реалізації CLIL у контексті STEAM-освіти потрібні конкретні педагогічні умови, оскільки необхідно здійснювати педагогічне керівництво змістом дисципліни, реалізуючи її потенціал для вивчення іноземної мови.

При формулюванні педагогічних умов необхідно враховувати вплив обраного методу навчання; зміст навчання; організаційні форми навчання; інші фактори, що якісно або кількісно впливають на результат навчання [2, с. 68]. Виокремлюють такі умови, що впливають на освітній процес:

- організаційно-педагогічні умови;
- психолого-педагогічні умови;
- дидактичні умови.

Організаційно-педагогічні умови – це сукупність факторів, які дозволяють вирішити освітні завдання [5, с. 27]. Для успішної інтеграції змісту дисциплін, що вивчаються, та англійської мови й організації освітнього процесу з високою ефективністю необхідне виконання таких організаційно-педагогічних умов:

- 1) орієнтація на надання викладачем контенту та забезпечення студентів знаннями про зміст навчального курсу;
- 2) інтегрована навчальна програма з рівною увагою до двох або більше дисциплін;
- 3) зв'язок між цілями, принципами, концепціями та навичками навчання в різних галузях, що належать до конкретної дисципліни;
- 4) використання реальних ситуацій, пов'язаних із цікавим та мотивуючим контекстом;
- 5) зосередження уваги на великих ідеях, концепціях, темах;
- 6) орієнтація на визначення, формулювання, оцінку та вирішення проблем;
- 7) можливість вчитися на помилках і коригувати свою діяльність на основі цього навчання;
- 8) навчання соціальним навичкам у малих групах, заохочення здобувачів освіти до оцінки функціонування групи з метою підвищення рівня її успішності.

Психолого-педагогічні умови – «це умови, що забезпечують педагогічні заходи впливу викладача на здобувача освіти та мають на меті підвищити ефективність освітнього процесу» [6, с. 12]. Для забезпечення результативності предметно-мовного інтегрованого навчання в рамках STEAM-освіти повинні бути реалізовані такі психолого-педагогічні умови:

- 1) скаффолдинг – підтримка, що надається здобувачам освіти для забезпечення їхнього успіху в навчальному середовищі, включаючи концеп-

туальний, стратегічний, метакогнітивний та мотиваційний скаффолдинг;

2) використання альтернативних шляхів навчання, орієнтованих на здобувачів, що сприяють активному навчанню: залучення учасників мовної групи до наукових та інженерних практик, надання можливості активно брати участь у виконанні завдань, якими зазвичай займаються експерти в галузі науки та техніки. Ці методи включають: можливість ставити запитання та визначати проблеми; розробку та використання моделей; планування та проведення досліджень; аналіз та інтерпретацію даних; побудову пояснень та проектування рішень; участь в аргументації на основі доказів; отримання, оцінку та передачу інформації [7].

Дидактичні умови – «це цілеспрямований підбір змісту, методів та організаційних форм навчання для досягнення освітніх завдань»

Ефективний освітній процес інтеграції змісту дисциплін, що вивчаються, та англійської мови й організація освітнього процесу з високою ефективністю вимагають виконання наступних дидактичних умов:

1) навчання на основі попередніх знань і досвіду студентів, встановлення зв'язків із цілеспрямованими діями та навичками, вже засвоєними здобувачами;

2) інструменти STEAM, що розглядаються як сукупність обладнання, ідей, явищ та методів, що забезпечують реалізацію експериментальної, проектної та дослідницької діяльності в навчанні, повинні виконувати інформаційні, практичні, творчі та контрольні функції;

3) використання автентичного навчального матеріалу: друковані методичні матеріали (підручники, електронні підручники, навчальні посібники, навчальні інструкції та алгоритми);

4) використання научних посібників різних типів, до яких належать:

- практичні (обладнання, інструменти, зразки);
- образотворчі (фотографії, плакати, репродукції картин);
- знаково-символічні (моделі знаків, графіки, діаграми, таблиці);
- технічні: інформаційні (комп'ютери, мультимедіа, проектори, копіювальні дошки, інтерактивні дошки, документ-камери, системи відеоконференцзв'язку, проекційні столи тощо) та керуючі (тренажери, пристрої для діагностики процесів) [2, с. 123].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. На наш погляд, врахування та виконання вище означених педагогічних умов сприяє ефективній організації предметно-мовного інтегрованого навчання в контексті STEAM-освіти, дає змогу вийти за межі традиційної навчальної програми, дозволяє розширити культурний кругозір особистості, поліпшити якість навчання як предметного змісту, так і іноземної мови, прискорити розвиток професійних навичок здобувачів освіти, а також відкриває їм нові можливості для продовження навчання та подальшої професійної діяльності. Проте, попри численні переваги цієї методики, її впровадження в освітній процес може супроводжуватися такими труднощами: брак навчальних матеріалів для спеціалізованих дисциплін іноземною мовою; недостатня співпраця між викладачами профільних предметів та іноземної мови; опір викладачів освоєнню нових освітніх

підходів та інструментів; слабе володіння іноземною мовою студентами, що може спричинити психологічний дискомфорт під час засвоєння інформації цією мовою. Пошук шляхів вирішення цих питань може стати темою для подальших наукових досліджень.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York : Longman. 2000. Pp. 67–98.
2. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York : Longman, 1994, pp. 54–87.
3. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP. 2010. 182 p.
4. Cowley S.J. Distributed Language. Ed. S.J. Cowley. University of Hertfordshire. UK : John Bendjamins Publishing Company. 2011. Pp. 45–49.
5. Cummins. J. Biligual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. San Diego : College Hill. 1984. Pp. 103.
6. Vygotsky L., Cole M. Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. 1978. 78 p.
7. Krashen S. Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press Inc. 1981. URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf
8. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight. Potential. 2002. 87 p.

REFERENCES

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2000). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. New York : Longman. Pp. 67–98. [in English]
2. Bloom, B. S. (1994). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York : Longman. Pp. 54–87. [in English]
3. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. (2010). CLIL Content and Language Integrated Learning. CUP. 182 p. [in English]
4. Cowley, S. J. (2011). Distributed Language. Ed. S.J. Cowley. University of Hertfordshire. UK : John Bendjamins Publishing Company. Pp. 45–49. [in English]
5. Cummins, J. (1984). Biligual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. San Diego : College Hill. 103 p. [in English]
6. Vygotsky, L., Cole M. (1978). Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press. 78 p. [in English]
7. Krashen, S. (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning. Pergamon Press Inc. URL: http://www.sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf [in English]
8. Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension Actions, Trends and Foresight. Potential. 87 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОМАР Ольга – старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації Уманського національного університету.

Наукові інтереси: педагогічні умови використання технології предметно-мовного інтегрованого навчання (clil) у контексті steam-освіти в навчальних закладах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOMAR Olga – Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages and Intercultural Communication Uman National University.

Scientific interests: pedagogical conditions of using content-language integrated learning (clil) in the context of steam education in educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 61:378:004.8:811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-603-609

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ІСАЄВА Оксана –

доктор педагогічних наук, професор, професор
Національного університету «Львівська політехніка»,
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
ДНТ «Львівський національний медичний університет
імені Данила Галицького»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-913X>

e-mail: mirra.leopolis@gmail.com

РОЛЬ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті досліджено роль інтерактивних технологій у формуванні професійної англomовної комунікації майбутніх лікарів в умовах цифрової трансформації медичної освіти. Обґрунтовано, що професійна англomовна підготовка студентів-медиків є важливою складовою сучасної медичної освіти, оскільки англійська мова забезпечує доступ до міжнародних наукових джерел, професійної взаємодії, клінічної комунікації та безперервного професійного розвитку. Метою статті є аналіз ролі інтерактивних технологій у формуванні професійної англomовної комунікації майбутніх лікарів та визначення їхнього педагогічного потенціалу. У дослідженні використано аналіз сучасних наукових публікацій, а також результати анкетування студентів першого курсу медичного університету.

Установлено, що інтерактивні технології позитивно впливають на навчальну мотивацію студентів, активізують їхню пізнавальну діяльність, розширюють можливості для індивідуалізованої мовної практики та сприяють наближенню навчання до реальних умов професійної комунікації. Результати анкетування засвідчили, що студенти найвище оцінюють симуляційні завдання, клінічні кейси, інтерактивні відеоматеріали та змішані моделі навчання, у яких цифрові ресурси поєднуються з аудиторною комунікативною практикою. З'ясовано, що ефективність інтерактивних технологій залежить не лише від їхніх технічних можливостей, а й від якості методичної інтеграції в освітній процес, професійної спрямованості завдань, педагогічного супроводу викладача та використання автентичних клінічних сценаріїв. Окрему увагу приділено інструментам штучного інтелекту як перспективному засобу підтримки мовної практики, засвоєння термінології, розвитку говоріння та письма.

Доведено, що інтерактивні технології є важливим чинником модернізації навчання медичної англійської мови та вдосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з вивченням педагогічних умов ефективного використання інтерактивних технологій для розвитку окремих компонентів професійної англomовної комунікації, зокрема говоріння, аудіювання, клінічного діалогу та міжпрофесійної взаємодії.

Ключові слова: інтерактивні технології, професійна англomовна комунікація, майбутні лікарі, медична освіта, англійська мова за професійним спрямуванням, штучний інтелект, змішане навчання, симуляційні технології.

ISAYEVA Oksana –

Doctor of Pedagogy, Professor, Professor ScD (Education)
Lviv Polytechnic National University

NPC “Danylo Halatsky Lviv National Medical University”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-913X>

e-mail: oksana.lviv567@gmail.com

SHUMYLO Myroslava –

PhD in Education/Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor
NPC “Danylo Halatsky Lviv National Medical University”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2221-913X>

e-mail: mirra.leopolis@gmail.com

THE ROLE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF FUTURE DOCTORS' PROFESSIONAL ENGLISH-LANGUAGE COMMUNICATION

The article examines the role of interactive technologies in the formation of future doctors' professional English-language communication in the context of the digital transformation of medical education. It is substantiated that professionally oriented English-language training of medical students is an important component of contemporary medical education, since English serves as a means of access to international scientific sources, professional interaction, clinical communication, and continuous professional development. The purpose of the article is to analyze the role of interactive technologies in the formation of future doctors' professional English-language communication and to determine their pedagogical potential. The study is based on the analysis of current scholarly publications as well as the results of a survey conducted among first-year medical university students.

It has been established that interactive technologies have a positive effect on students' learning motivation, enhance their cognitive activity, expand opportunities for individualized language practice, and bring learning closer to real conditions of professional communication. The survey results showed that students gave the highest evaluation to simulation-based tasks, clinical cases, interactive video materials, and blended learning models in which digital resources are combined with classroom communicative practice. It was also found that the effectiveness of interactive technologies depends not only on their technical capabilities, but also on the quality of their methodological integration into the educational process, the professional orientation of tasks, teacher guidance, and the use of authentic

clinical scenarios. Particular attention is paid to artificial intelligence tools as a promising means of supporting language practice, terminology acquisition, and the development of speaking and writing skills.

It is proved that interactive technologies are an important factor in the modernization of Medical English teaching and in improving the professional training of future doctors. Prospects for further research are associated with the study of pedagogical conditions for the effective use of interactive technologies in developing particular components of professional English-language communication, including speaking, listening, clinical dialogue, and interprofessional interaction.

Key words: interactive technologies, professional English-language communication, future doctors, medical education, English for specific purposes, artificial intelligence, blended learning, simulation technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна медична освіта функціонує в умовах цифрової трансформації, що зумовлює переосмислення підходів до формування професійної комунікативної компетентності майбутніх лікарів. Важливою складовою такої підготовки є розвиток професійної англомовної комунікації, оскільки англійська мова є засобом доступу до міжнародних наукових джерел, професійної взаємодії, клінічної комунікації та безперервного професійного розвитку. Особливого значення набувають інтерактивні технології, які розширюють можливості мовної практики, підвищують залученість студентів і сприяють моделюванню професійно орієнтованих комунікативних ситуацій. Актуальність статті зумовлена потребою вдосконалення професійно орієнтованої англомовної підготовки майбутніх лікарів відповідно до сучасних вимог медичної освіти та цифрового освітнього середовища. Попри зростання кількості цифрових інструментів, питання їх цілеспрямованого використання для розвитку професійної англомовної комунікації студентів-медиків потребує подальшого теоретичного осмислення. Особливої ваги ця проблема набуває у зв'язку з необхідністю поєднання мовної підготовки з автентичними професійними контекстами та формування готовності майбутніх лікарів до ефективної взаємодії в міжнародному й клінічному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження засвідчують, що розвиток професійної англомовної комунікації майбутніх лікарів дедалі більше визначається інтерактивними та технологічно збагаченими підходами. Одним із важливих напрямів є цифрові інструменти для аналізу автентичного професійного дискурсу. Зокрема, Lysanets, Morska та Bieliaieva (2024) описують використання VersaText у викладанні англійської мови за професійним спрямуванням у медичних університетах і доводять, що такі корпусно-орієнтовані функції, як *Word Cloud*, *Concordance* та *Profiler*, сприяють опрацюванню спеціалізованої лексики, частотності мовних одиниць і контекстуального вживання термінів у медичних текстах [8]. Інший важливий напрям пов'язаний з інтерактивними цифровими ресурсами та засобами штучного інтелекту у професійно орієнтованому навчанні англійської мови майбутніх фахівців охорони здоров'я. Науковці Naryani та Emha (2025) презентують інтегровану з III електронну книгу, спрямовану на вдосконалення комунікації у сфері медичної освіти, з акцентом на плавність мовлення, вимову, словниковий запас, граматику та зв'язність висловлювання [4]. Подібну тенденцію підтверджують Alqarni et al. (2024), які демонструють, що студенти-медики сприймають ChatGPT як корисний інструмент для розуміння й використання медичної термінології в умовах англомовного навчання [1]. Водночас Li et al. (2024) наголошують на потенціалі штучного інтелекту для вдосконалення англомовного

академічного письма студентів-медиків, для яких англійська не є рідною [7].

Окремий напрям становлять мобільне та веб-орієнтоване навчання. Автори Iwata et al. (2023) досліджували використання смартфонного застосунку для вивчення англійської мови серед медичних працівників і студентів у Японії та підкреслили його педагогічну цінність в умовах часових обмежень і нерегулярного навчального ритму [5]. Saengsrirachan, Thanakong і Yooddee (2024) встановили, що мобільний застосунок, побудований на сценаріях екстреної медичної допомоги, суттєво покращує навички англомовної комунікації студентів-парамедиків [12]. Muthukumar et al. (2025), своєю чергою, повідомляють про позитивне сприйняття студентами структурованих веборієнтованих курсів англійської мови для медичних цілей, що підтверджує ефективність гнучкого й цілеспрямованого онлайн-навчання [11].

Вагомий внесок у розроблення цієї проблематики належить Zolfaghari, Karimian, Zarifsanaiy et al. (2025), які дослідили труднощі вивчення медичної англійської мови на основі якісних інтерв'ю з викладачами та студентами медичних університетів. Автори виокремили бар'єри, пов'язані з викладачами, студентами, змістом навчальних програм, організаційними труднощами та особливостями технологічно збагаченого навчання. Особливо важливим є їхній висновок про потребу в ціліснішій моделі навчання, заснованій на інтерактивності, оновленні програм, змішаних форматах, гейміфікації та активнішій інтеграції технологій. Дослідники також наголошують, що чинний курс англійської мови для медичних цілей зосереджується переважно на читанні й теоретичному матеріалі, тоді як аудіювання і говоріння в умовах клінічної комунікації залишаються недостатньо розвиненими [16].

Актуальність цифрових підходів у медичній освіті підтверджують також аналітичні та оглядові праці. Kuaw et al. (2019) у систематичному огляді та метааналізі встановили, що цифрова освіта є не менш ефективною, ніж традиційне навчання, у формуванні комунікативних навичок у студентів-медиків, а змішане навчання в окремих випадках є навіть результативнішим [6]. McGee et al. (2024) дійшли висновку, що цифрове навчання клінічних навичок часто дає результати, співставні або вищі за традиційне, а поєднання цифрових та очних форматів забезпечує найбільш повний освітній ефект [9]. Tang et al. (2022) також демонструють зростаючу роль імерсивних технологій – VR, AR, MR та XR – у медичній освіті, особливо в практикоорієнтованих галузях [14].

Окрему увагу привертають дослідження симуляційного та III-підтримуваного комунікативного навчання. Frost et al. (2025) зазначають, що штучний інтелект може сприяти вдосконаленню англомовних навичок студентів медичних спеціальностей, насамперед у сфері розмовної компетентності, однак його ефективність зростає за умови педагогічно виваженої

інтеграції [3]. Dávidovics et al. (2025) демонструють, що симуляція віртуального пацієнта покращує клінічну комунікацію та навички прийняття рішень у студентів-медиків [2], а Mohd Salim et al. (2026) доводять цінність віртуальних пацієнтів для оцінювання навичок збору анамнезу та комунікації [10]. У сукупності ці праці підтверджують, що використання мови в медицині є невіддільним від клінічної взаємодії, чіткості пояснення та пацієнт-орієнтованого діалогу.

Мета статті полягає в аналізі ролі інтерактивних технологій у формуванні професійної англомовної комунікації майбутніх лікарів та визначенні їхнього педагогічного потенціалу в системі сучасної медичної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивні технології дедалі частіше виступають структурно важливим компонентом професійно орієнтованої англомовної підготовки у медичній освіті, оскільки забезпечують активну участь студентів, безперервну практику, швидкий зворотний зв'язок і контекстуалізовану комунікацію. На нашу думку, їхня цінність визначається передусім здатністю поєднувати мовну підготовку з автентичними професійними завданнями. Особливо ефективними вони є тоді, коли мовна підготовка реалізується в межах професійно значущих комунікативних ситуацій. Це підтверджують, зокрема, результати Zolfaghari et al. (2025), які показують, що недостатня практика говоріння, застарілі навчальні матеріали та низький рівень інтерактивності залишаються суттєвими бар'єрами у викладанні медичної англійської мови [16].

Водночас інтерактивні технології доцільно розглядати не лише як засіб розвитку мовленнєвих навичок, а і як чинник формування креативності, гнучкості мислення та готовності до професійної комунікації в нестандартних ситуаціях. Це узгоджується з положеннями Shumylo et al. (2022) про значення розвитку мислення, дослідницьких і комунікативних умінь у медичній освіті [13]. Вважаємо також, що для студентів-медиків особливо важливими є гнучкість і безперервність мовної практики, які забезпечуються мобільними застосунками, веб-орієнтованими курсами та інструментами штучного інтелекту. На це вказують Iwata et al. (2023), Saengsrichan et al. (2024) та Muthukumar et al. (2025), які наголошують на значенні цифрово підтриманої практики для підтримання сталої навчальної залученості [5; 11; 12].

Окремої уваги потребує зростаюча роль штучного інтелекту у формуванні професійної англомовної компетентності. Проаналізовані дослідження свідчать, що ШІ може підтримувати засвоєння термінології, розвиток говоріння, академічного письма та розмовної практики. На нашу думку, такі інструменти слід інтегрувати педагогічно виважено – як засіб розширення можливостей для практики та отримання зворотного зв'язку, а не як заміну викладача чи живої професійної комунікації. Перспективним напрямом подальшого розвитку є поєднання мовної освіти із симуляційними та імерсивними технологіями. Як засвідчують дослідження, присвячені віртуальним пацієнтам та імерсивним платформам, комунікативне навчання в медицині може успішно здійснюватися в безпечних, реалістичних та інтерактивних середовищах. У цьому контексті особливого значення набувають праці Dávidovics et al., Mohd Salim et al. та

інших авторів, які доводять ефективність технологій, наближених до реальної клінічної взаємодії. Саме тому інтеграцію інтерактивних технологій у навчання медичної англійської мови доцільно розглядати як складову ширшої трансформації медичної освіти в напрямі автентичності, комунікативної компетентності та практикоорієнтованого навчання [2; 10].

З метою з'ясування студентського бачення цієї проблеми було проведено анкетування серед першокурсників медичного університету, у якому взяли участь 30 студентів. Аналіз відповідей дав змогу виявити загальні тенденції щодо частотності використання інтерактивних технологій, їхнього впливу на мотивацію, мовну підготовку та професійну комунікацію.

Як часто у процесі вивчення професійної англійської мови використовуються інтерактивні технології?
30 responses

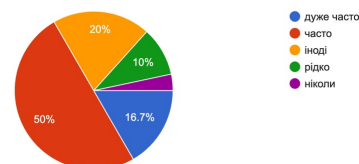


Рис. 1. Частотність використання інтерактивних технологій у процесі вивчення професійної англійської мови.

Так, 50% опитаних зазначили, що інтерактивні технології використовуються часто, 16,7% – дуже часто, 20% – іноді, 10% – рідко, а 3,3% – ніколи. Отже, більшість першокурсників уже мають досвід їх використання, хоча рівень інтеграції таких технологій у навчання залишається нерівномірним.

Які інтерактивні технології, на Вашу думку, мають найбільший потенціал для розвитку професійної англомовної комунікації майбутніх лікарів?
30 responses

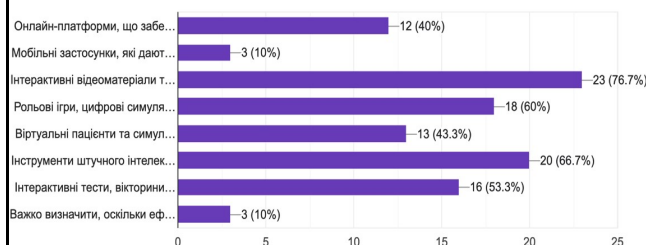


Рис. 2. Найбільш перспективні інтерактивні технології для розвитку професійної англомовної комунікації майбутніх лікарів.

Найвищі показники отримали інтерактивні відеоматеріали та мультимедійні ресурси (76,7%), інструменти штучного інтелекту (66,7%), рольові ігри, цифрові симуляції та кейс-методи (60%), а також інтерактивні тести й засоби цифрового контролю (53,3%). Рідше студенти обирали віртуальних пацієнтів і симуляційні середовища (43,3%), онлайн-платформи (40%) та мобільні застосунки (10%). Це свідчить про пріоритетність технологій, що забезпечують наочність, практичну спрямованість і наближеність до реальних професійних ситуацій.

Майже половина опитаних (46,7%) зазначила переважно позитивний вплив інтерактивних технологій на мотивацію; 20% вважають його суттєвим, 26,7% – помірним. Лише по 3,3% респондентів вказали на незначний або відсутній мотиваційний ефект. Отже, інтерактивні технології

загалом підвищують навчальну мотивацію, хоча їхня результативність залежить від педагогічної реалізації.

Якою мірою інтерактивні технології впливають на Вашу навчальну мотивацію у процесі вивчення професійної англійської мови?

30 responses



Рис. 3. Оцінка впливу інтерактивних технологій на навчальну мотивацію студентів.

У якому аспекті інтерактивні технології найбільшою мірою сприяють формуванню Вашої професійної англійської мови?

30 responses

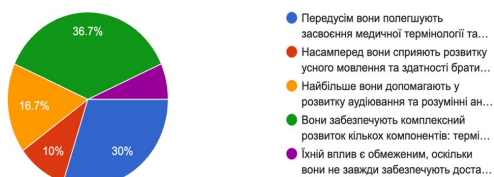


Рис. 4. Аспекти формування професійної англійської мови, яким найбільше сприяють інтерактивні технології.

Найбільша частка студентів (36,7%) вважає, що інтерактивні технології забезпечують комплексний розвиток термінології, говоріння, аудіювання та професійної взаємодії; 30% респондентів пов'язують їх передусім із засвоєнням медичної термінології; 16,7% – із розвитком аудіювання; 10% – із формуванням усного мовлення та фахового діалогу, тоді як 6,7% оцінили їхній вплив як обмежений. Отже, студенти сприймають інтерактивні технології насамперед як засіб комплексного формування професійно орієнтованої мовної компетентності.

Який формат використання інтерактивних технологій у навчанні професійної англійської мови Ви вважаєте найбільш педагогічно доцільним?

30 responses



Рис. 5. Доцільні формати використання інтерактивних технологій у навчанні професійної англійської мови.

Переважає більшість респондентів віддала перевагу змішаному навчанню, у межах якого цифрові ресурси поєднуються з аудиторною комунікативною практикою (53,3%). Ще 43,3% вважають найбільш ефективним використання інтерактивних технологій як засобу самостійної роботи, що доповнює традиційні заняття. Лише 3,3% підтримали їх застосування у спеціально організованих симуляційних і кейс-орієнтованих формах. Отже, студенти орієнтуються переважно на гнучкі моделі, що поєднують цифрову підтримку та безпосередню взаємодію з викладачем.

Які форми інтерактивної діяльності є, на Вашу думку, найбільш ефективними для розвитку професійної англійської комунікації?

30 responses

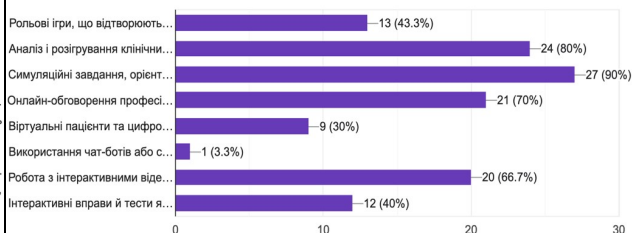


Рис. 6. Оцінка найбільш ефективних форм інтерактивної діяльності для розвитку професійної англійської комунікації.

Найвищу оцінку отримали симуляційні завдання, орієнтовані на збір анамнезу, пояснення діагнозу чи плану лікування (90%). Досить високими виявилися також аналіз клінічних кейсів англійською мовою (80%), онлайн-обговорення професійних тем (70%) та робота з інтерактивними відеофрагментами на основі медичних ситуацій (66,7%). Меншу підтримку отримали рольові ігри (43,3%), інтерактивні вправи і тести (40%), віртуальні пацієнти й цифрові сценарії (30%), тоді як чат-боти або системи штучного інтелекту для тренування професійних діалогів виявилися найменш затребуваними (3,3%). Отже, студенти найвище оцінюють ті форми роботи, які найбільше наближені до реальної клінічної комунікації.

Якою мірою, на Вашу думку, інструменти штучного інтелекту можуть бути корисними для розвитку професійної англійської комунікації майбутніх лікарів?

30 responses

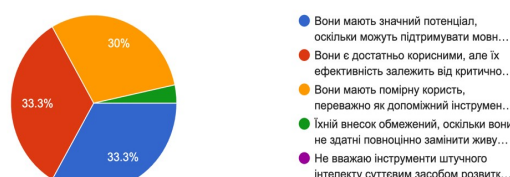


Рис. 7. Оцінка корисності інструментів штучного інтелекту для розвитку професійної англійської комунікації майбутніх лікарів.

По 33,3% респондентів вважають, що ШІ має значний потенціал або є достатньо корисним за умови критичного використання та педагогічного контролю. Ще 30% розглядають його як інструмент помірної корисності, переважно допоміжного характеру. Лише 3,3% вказали, що внесок таких засобів є обмеженим, і жоден з опитаних не заперечив повністю їхню роль. Отже, студенти загалом позитивно оцінюють можливість штучного інтелекту, хоча переважно розглядають його як доповнення до традиційного педагогічного супроводу.

Який стратегічний напрям упровадження інтерактивних технологій у професійну англійську підготовку майбутніх лікарів Ви вважаєте найбільш перспективним?

30 responses

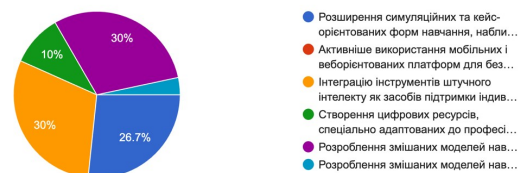


Рис. 8. Найбільш перспективні стратегічні напрями впровадження інтерактивних технологій у професійну англійську підготовку.

По 30% опитаних підтримали інтеграцію інструментів штучного інтелекту для індивідуалізованого навчання та розроблення змішаних моделей, у яких інтерактивні технології поєднуються з комунікативною роботою під керівництвом викладача; 26,7% студентів вважають найперспективнішим розширення симуляційних і кейс-орієнтованих форм навчання, наближених до реальної клінічної практики, а 10% – створення цифрових ресурсів, спеціально адаптованих до професійної комунікації майбутніх лікарів. Активніше використання мобільних і веб-орієнтованих платформ підтримки не отримало. Це свідчить про орієнтацію студентів на професійно релевантні та педагогічно інтегровані моделі цифрового навчання.

Майже половина респондентів (46,7%) вважає, що найефективнішим є збалансоване поєднання традиційного навчання з інтерактивними технологіями. Ще 30% переконані, що традиційні підходи мають залишатися основними, а інтерактивні технології – виконувати допоміжну функцію, а 20% студентів зазначили, що ефективність залежить не

стільки від співвідношення підходів, скільки від професійної якості їх поєднання. Лише 3,3% вважають, що інтерактивні технології мають переважати. Отже, більшість опитаних підтримує не витіснення традиційних форм навчання, а їх осмислене поєднання з цифровими інструментами.

Як Ви оцінюєте співвідношення між традиційними та інтерактивними підходами у формуванні професійної англійської комунікації?

30 responses



Рис. 9. Оцінка співвідношення між традиційними та інтерактивними підходами у формуванні професійної англійської комунікації.

Які чинники найбільше обмежують ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні професійної англійської мови?

30 responses

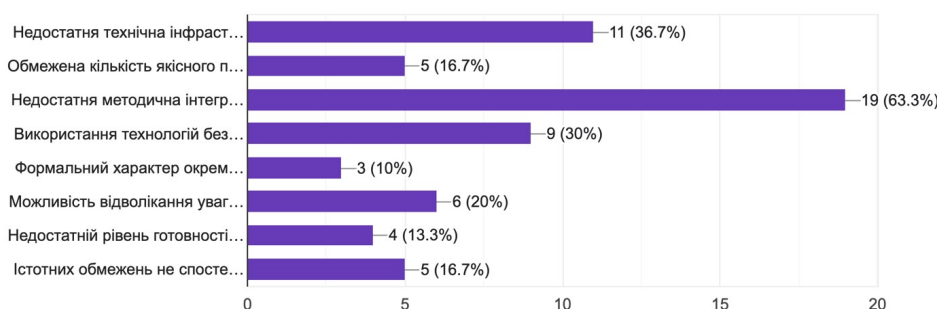


Рис. 10. Чинники, які найбільше обмежують ефективність використання інтерактивних технологій у навчанні професійної англійської мови.

Найчастіше студенти вказували на недостатню методичну інтеграцію технологій у зміст і структуру занять (63,3%). Серед інших перешкод названо недостатню технічну інфраструктуру або нерівний доступ до цифрових ресурсів (36,7%) та використання технологій без належного педагогічного пояснення і зворотного зв'язку (30%). Рідше згадувалися відволікання уваги (20%), обмежена кількість якісного професійно орієнтованого контенту (16,7%), недостатня готовність студентів або викладачів до ефективного використання цифрових інструментів (13,3%) і формальний характер окремих цифрових завдань (10%). Водночас 16,7% опитаних не вбачають істотних обмежень. Це свідчить, що ключова проблема полягає не стільки в наявності технологій, скільки в якості їх педагогічного впровадження.

Узагальнюючи результати анкетування, можна констатувати, що студенти-першокурсники загалом позитивно оцінюють роль інтерактивних технологій у формуванні професійної англійської комунікації. Найбільшу цінність для них мають ті цифрові формати, які забезпечують професійну контекстуалізацію, моделювання клінічних ситуацій, розвиток комунікативної практики та поєднання самостійної й аудиторної роботи. Водночас результати опитування показують, що ефективність інтерак-

тивних технологій безпосередньо залежить від методично обґрунтованої організації навчального процесу, належного педагогічного супроводу та доступності якісного професійно орієнтованого цифрового контенту.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що інтерактивні технології посідають важливе місце у формуванні професійної англійської комунікації майбутніх лікарів. Отримані результати показали, що їх використання позитивно впливає на навчальну мотивацію студентів, активізує їхню пізнавальну діяльність, розширює можливості для індивідуалізованої мовної практики та сприяє наближенню навчального процесу до реальних умов професійної взаємодії. Особливу цінність мають ті інтерактивні засоби, які забезпечують контекстуалізацію навчання, моделювання клінічних ситуацій і поєднання мовної підготовки з майбутньою фаховою діяльністю.

Результати нашого дослідження також засвідчили, що найбільший педагогічний потенціал мають мобільні застосунки, веб-орієнтовані платформи, інтерактивні цифрові ресурси, інструменти штучного інтелекту, а також симуляційні та іммерсивні технології. Водночас ефективність цих засобів залежить не

лише від їхніх технічних можливостей, а й від якості їх методичної інтеграції в освітній процес. Найбільш результативними виявляються ті підходи, що поєднують інтерактивність із професійною спрямованістю, комунікативною практикою, автентичними медичними сценаріями та педагогічним супроводом викладача. Отже, інтерактивні технології доцільно розглядати як один із ключових чинників модернізації навчання медичної англійської мови та вдосконалення професійної підготовки майбутніх лікарів.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні педагогічних умов ефективного використання інтерактивних технологій для формування окремих компонентів професійної англомовної комунікації, зокрема говоріння, аудіювання, клінічного діалогу та міжпрофесійної взаємодії. Перспективним є також дослідження можливостей інтеграції штучного інтелекту, віртуальних пацієнтів і симуляційних платформ у систему професійно орієнтованого мовного навчання студентів-медиків, а також розроблення методичних моделей змішаного навчання й критеріїв оцінювання ефективності інтерактивних технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Alqarni O. M., Curle S., Mahdi H. S., Ali J. K. M. Medical students' perceptions of ChatGPT integration in English medium instruction: A study from Saudi Arabia. *Forum for Linguistic Studies*. 2024. Vol. 6. No. 5. P. 749–763. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v6i5.6975>
2. Dávidovics A. et al. Virtual patient simulation to enhance medical students' clinical communication and decision-making skills: a pilot study. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 26. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08507-7> [in English]
3. Frost J., Glew P., Nahon I., Bevirt T., Bushell M., Taylor J. R. Using AI to improve English language skills in health students. *Collegian*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2025.05.004>
4. Haryani S., Emha M. R. Designing AI-integrated e-book for English for specific purposes (ESP) in health science education. *English Language Teaching Educational Journal*. 2025. Vol. 8. No. 2. P. 118–132. DOI: <https://doi.org/10.12928/eltej.v8i2.14229>
5. Iwata Y., Iwata Y., Iida H., Inamori M., Maeda S. Using a smartphone application as a tool for English learning among medical staff and students in Japan. *Advances in Medical Education and Practice*. 2023. Vol. 14. P. 167–182. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S394625>
6. Kyaw B. M., Posadzki P., Paddock S., Car J., Campbell J., Tudor Car L. Effectiveness of digital education on communication skills among medical students: systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research*. 2019. Vol. 21. No. 8. Article e12967. DOI: <https://doi.org/10.2196/12967>
7. Li J., Zong H., Wu E. et al. Exploring the potential of artificial intelligence to enhance the writing of English academic papers by non-native English-speaking medical students: the educational application of ChatGPT. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. Article 736. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05738-y>
8. Lysanets Y., Morska L., Bieliaieva O. The use of VersaText in teaching English for specific purposes at medical universities. *The Medical and Ecological Problems*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.31718/mep.2024.28.1.08>
9. McGee R. G., Wark S., Mwangi F., Drovandi A., Alele F., Malau-Aduli B. S. ACHIEVE Collaboration. Digital learning of clinical skills and its impact on medical students' academic performance: a systematic review. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. No. 1. Article 1477. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06471-2>

10. Mohd Salim N. A., Azman A., Sulaiman P. S. et al. Development and validation of virtual patients for assessing history taking and communication skills among medical students. *BMC Medical Education*. 2026. Vol. 26. Article 264. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08503-x>

11. Muthukumar R., Thepwongsa I., Sripa P., Jindawong B., Jenwitheesuk K., Virasiri, S. P. Preclinical medical students' perspectives and experiences with structured web-based English for medical purposes courses: cross-sectional study. *JMIR Medical Education*. 2025. Vol. 11. Article e65779. DOI: <https://doi.org/10.2196/65779>

12. Saengrichan N., Thanakong K., Wanlop Yoodee W. Using a mobile application to enhance English communication skills of paramedic students in the English for Specific Purposes classroom. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2024. Vol. 17. No. 1. P. 905–926.

13. Shumylo M., Isayeva O., Khmilyar I., Huziy I., Yaremko H., Drachuk M. Creativity as an essential aspect in medical education. *Creativity Studies*. 2022. Vol. 15. No. 1. P. 182–198. DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2022.13320>

14. Tang Y. M. et al. A systematic review of immersive technology applications in medical practice and education: trends, application areas, recipients, teaching contents, evaluation methods, and performance. *Educational Research Review*. 2022. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100429>

15. Yurko N. A., Protsenko U. M., Kuzmenko O. V. Medical English: The key digital learning tools. *Grafil of Science*. 2022. No. 12–13. P. 471–475. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.29.04.2022.082>

16. Zolfaghari Z., Karimian Z., Zarifsanaiy N. et al. Navigating challenges in medical English learning: leveraging technology and gamification for interactive education – a qualitative study. *BMC Medical Education*. 2025. Vol. 25. Article 1045. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07511-1>

REFERENCES

1. Alqarni, O. M., Curle, S., Mahdi, H. S., Ali, J. K. M. (2024). Medical students' perceptions of ChatGPT integration in English medium instruction: A study from Saudi Arabia. *Forum for Linguistic Studies*. Vol. 6. No. 5. P. 749–763. DOI: <https://doi.org/10.30564/fls.v6i5.6975> [in English]
2. Dávidovics, A. et al. (2025). Virtual patient simulation to enhance medical students' clinical communication and decision-making skills: a pilot study. *BMC Medical Education*. Vol. 26. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08507-7> [in English]
3. Frost, J., Glew, P., Nahon, I., Bevirt, T., Bushell, M., Taylor, J. R. (2025). Using AI to improve English language skills in health students. *Collegian*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.colegn.2025.05.004> [in English]
4. Haryani, S., Emha, M. R. (2025). Designing AI-integrated e-book for English for specific purposes (ESP) in health science education. *English Language Teaching Educational Journal*. Vol. 8. No. 2. P. 118–132. DOI: <https://doi.org/10.12928/eltej.v8i2.14229> [in English]
5. Iwata, Y., Iwata, Y., Iida, H., Inamori, M., Maeda, S. (2023). Using a smartphone application as a tool for English learning among medical staff and students in Japan. *Advances in Medical Education and Practice*. Vol. 14. P. 167–182. DOI: <https://doi.org/10.2147/AMEP.S394625> [in English]
6. Kyaw, B. M., Posadzki, P., Paddock, S., Car, J., Campbell, J., Tudor Car, L. (2019). Effectiveness of digital education on communication skills among medical students: systematic review and meta-analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research*. Vol. 21. No. 8. Article e12967. DOI: <https://doi.org/10.2196/12967> [in English]
7. Li, J., Zong, H., Wu, E. et al. (2024). Exploring the potential of artificial intelligence to enhance the writing of English academic papers by non-native English-speaking medical students: the educational application of ChatGPT. *BMC Medical Education*. Vol. 24. Article 736. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05738-y> [in English]
8. Lysanets, Y., Morska, L., Bieliaieva, O. (2024). The use of VersaText in teaching English for specific purposes at medical

universities. The Medical and Ecological Problems. DOI: <https://doi.org/10.31718/mep.2024.28.1.08> [in English]

9. McGee, R. G., Wark, S., Mwangi, F., Drovandi, A., Alele, F., Malau-Aduli, B. S. (2024). ACHIEVE Collaboration. Digital learning of clinical skills and its impact on medical students' academic performance: a systematic review. BMC Medical Education. Vol. 24. No. 1. Article 1477. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06471-2> [in English]

10. Mohd Salim, N. A., Azman, A., Sulaiman, P. S. et al. (2026). Development and validation of virtual patients for assessing history taking and communication skills among medical students. BMC Medical Education. Vol. 26. Article 264. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-08503-x> [in English]

11. Muthukumar, R., Thepwongsa, I., Sripa, P., Jindawong, B., Jenwitheesuk, K., Virasiri, S. P. (2025). Preclinical medical students' perspectives and experiences with structured web-based English for medical purposes courses: cross-sectional study. JMIR Medical Education. Vol. 11. Article e65779. DOI: <https://doi.org/10.2196/65779> [in English]

12. Saengsrirachan, N., Thanakong, K., Wanlop Yoodee, W. (2024). Using a mobile application to enhance English communication skills of paramedic students in the English for Specific Purposes classroom. LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network. Vol. 17. No. 1. P. 905–926. [in English]

13. Shumylo, M., Isayeva, O., Khmilyar, I., Huziy, I., Yaremko, H., Drachuk, M. (2022). Creativity as an essential aspect in medical education. Creativity Studies. Vol. 15. No. 1. P. 182–198. DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2022.13320> [in English]

14. Tang, Y. M. et al. (2022). A systematic review of immersive technology applications in medical practice and education: trends, application areas, recipients, teaching contents, evaluation methods, and performance. Educational Research Review. Vol. 35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100429> [in English]

15. Yurko, N. A., Protsenko, U. M., Kuzmenko, O. V. (2022). Medical English: The key digital learning tools. Grail of Science. No. 12–13. P. 471–475. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.29.04.2022.082> [in English]

16. Zolfaghari, Z., Karimian, Z., Zarifsanaiey, N. et al. (2025). Navigating challenges in medical English learning: leveraging technology and gamification for interactive education – a qualitative study. BMC Medical Education. Vol. 25. Article 1045. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07511-1> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ІСАЄВА Оксана – доктор педагогічних наук, професор, професор Національного університету «Львівська політехніка», ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького».

Наукові інтереси: теорія і практика медичної освіти, гуманістично орієнтована професійна підготовка майбутніх лікарів, професійно орієнтоване іншомовне навчання студентів-медиків, цифровізація та цифрова трансформація освітнього процесу, реалізація компетентнісного підходу, використання кейс-методу та симуляційного навчання, дослідження медичного дискурсу і професійної медичної комунікації.

ШУМІЛЮ Мирослава – доктор філософії, доцент, доцент ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького».

Наукові інтереси: теорія і практика медичної освіти, гуманістично орієнтована професійна підготовка майбутніх лікарів, професійно орієнтоване іншомовне навчання студентів-медиків, цифровізація та цифрова трансформація освітнього процесу, реалізація компетентнісного підходу, використання кейс-методу та симуляційного навчання, дослідження медичного дискурсу і професійної медичної комунікації.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ISAYEVA Oksana – Doctor of Pedagogy, Professor, Professor ScD (Education) Lviv Polytechnic National University NPC “Danylo Halytsky Lviv National Medical University”.

Scientific interests: theory and practice of medical education, humanistically oriented professional training of future physicians, professionally oriented foreign language training of medical students, digitalization and digital transformation of the educational process, implementation of the competency-based approach, use of the case-based method and simulation-based learning, research on medical discourse and professional healthcare communication.

SHUMYLO Myroslava – PhD in Education/Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor NPC “Danylo Halytsky Lviv National Medical University”.

Scientific interests: theory and practice of medical education, humanistically oriented professional training of future physicians, professionally oriented foreign language training of medical students, digitalization and digital transformation of the educational process, implementation of the competency-based approach, use of the case-based method and simulation-based learning, research on medical discourse and professional healthcare communication.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:004.9:744.4(477)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-609-617

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

АФТАНАЗІВ Іван –

доктор технічних наук, професор, професор кафедри технічної механіки та інженерної графіки Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3484-7966>
e-mail: ivan.aftanaziv@gmail.com

КОМАРОВ Сергій –

кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технічної механіки та інженерної графіки Національного університету «Львівська політехніка»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1247-1662>
e-mail: serhii.m.komarov@lpnu.ua

ШЕВЧУК Лілія –

доктор технічних наук, професор, професор кафедри технології органічних речовин

Національного університету «Львівська політехніка»

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6274-0256>

e-mail: Liliia.i.shevchuk@lpnu.ua

СТРОГАН Орія –

кандидат технічних наук, доцент, доцент, доцент кафедри
технічної механіки та інженерної графіки

Національного університету «Львівська політехніка»

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1790-6736>

e-mail: orysia.i.strohan@lpnu.ua

ЗАСТОСУВАННЯ АНАЛІТИЧНО-ГРАФІЧНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ РІШЕННЯ ЗАДАЧ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ

Стрімкі темпи розвитку науки та техніки на сучасному рубежі тисячоліть неминуче вимагають критичного перегляду методик провадження навчального процесу технічних напрямів підготовки студентів закладів вищої освіти. Особливо показовою у цьому контексті є початкова дисципліна «Нарисна геометрія», що є неодмінною складовою навчальних програм підготовки усіх без винятку студентів ЗВО технічного спрямування.

У статті здійснено порівняльний аналіз класичного методу побудови засобами нарисної геометрії завдань та задач із застосуванням площин-посередників із запропонованим аналітично-графічним їх рішенням. Метод аналітично-графічного рішення позиційних та метричних задач ґрунтується на використанні для їх розв'язків математичних рівнянь, що описують задані в умовах завдань та використовувані на етапах рішення елементи простору, зокрема площини та прямі лінії.

На ілюстраційному прикладі рішення типової задачі нарисної геометрії на побудову ліній перетину двох площин загального розташування продемонстровано переваги аналітично-графічного методу. Найвагомішою із цих переваг є можливість скорочення майже вдвічі витрат часу на проміжні допоміжні побудови ліній перетину заданих площин застосовуваними площинами-посередниками. На заміну цьому формують системи математичних рівнянь, рішення яких надає математичний опис шуканого об'єкту, наприклад, математичне рівняння прямої лінії перетину двох площин у тій чи іншій формі відображення.

Системи рівнянь площин проекції та знайденої лінії перетину надають можливість пошуку координат точок слідів цієї прямої лінії, за допомогою яких і будують на епюрі Монжа проекції цієї лінії як кінцевий результат рішення задачі.

Поряд із зменшенням трудозатрат на рішення задач аналітично-графічним методом певна перевага цього методу полягає ще і у демонстрації студентам можливостей використання математичного апарату для рішення позиційних та метричних задач з нарисної геометрії чим сприяє підвищенню рівня освітніх знань та вмінь студентів, нарощує їх «багаж» залишкових знань.

Ключові слова: нарисна геометрія, математика, об'єкти простору, площина, лінія, задача, математичні рівняння, розв'язок.

AFTANAZIV Ivan –

Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department
of Technical Mechanics and Engineering Graphics

National University "Lviv Polytechnic"

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3484-7966>

e-mail: ivan.aftanaziv@gmail.com

KOMAROV Serhii –

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of

Technical Mechanics and Engineering Graphics

of the National University "Lviv Polytechnic"

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1247-1662>

e-mail: serhii.m.komarov@lpnu.ua

SHEVCHUK Liliia –

Doctor of Technical Sciences, Professor,

Professor of the Department of Technology of Organic Substances

of the National University "Lviv polytechnic"

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6274-0256>

e-mail: Liliia.i.shevchuk@lpnu.ua

STROHAN Orysia –

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of

Technical Mechanics and Engineering Graphics

National University "Lviv Polytechnic"

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1790-6736>

e-mail: orysia.i.strohan@lpnu.ua

APPLICATION OF ANALYTICAL-GRAPHICAL METHODS FOR SOLVING PROBLEMS OF DESCRIPTIVE GEOMETRY

The rapid pace of development of science and technology at the turn of the millennium inevitably requires a critical review of the methods of conducting the educational process in technical areas of training students in higher education institutions. Particularly indicative in this context is the elementary discipline "Descriptive Geometry", which is an indispensable component of the educational programs of all students of technical higher education institutions without exception.

A comparative analysis of the classical method of constructing problems using descriptive geometry and problems using intermediary planes with their proposed analytical-graphic solution has been carried out. The method of analytical-graphic solution of positional and metric problems is based on the use of mathematical equations for their solutions that describe the elements of space given in the conditions of the problems and used at the stages of the solution, in particular planes and straight lines. The advantages of the analytical-graphic method are demonstrated on an illustrative example of the solution of a typical descriptive geometry problem for constructing lines of intersection of two planes of general location. The most significant of these advantages is the possibility of almost halving the time spent on intermediate auxiliary constructions of lines of intersection of given planes by the intermediary planes used. Instead, systems of mathematical equations are formed, the solution of which provides a mathematical description of the sought-after object, for example, a mathematical equation of a straight line of intersection of two planes in one or another form of reflection. The systems of equations of the projection planes and the found line of intersection provide the opportunity to find the coordinates of the points of the traces of this straight line, with the help of which the projections of this line are built on the Monge diagram as the final result of solving the problem. Along with reducing the labor costs of solving problems by the analytical-graphic method, a certain advantage of this method also lies in demonstrating to students the possibilities of using the mathematical apparatus for solving positional and metric problems in descriptive geometry, which contributes to increasing the level of educational knowledge and skills of students, increasing their "baggage" of residual knowledge.

Key words: descriptive geometry, mathematics, space objects, plane, line, problem, mathematical equations, solution.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкі темпи розвитку науки та техніки на сучасному рубежі тисячоліть неминуче вимагають критичного перегляду методик провадження навчального процесу технічних напрямів підготовки студентів закладів вищої освіти (ЗВО). Особливо показовою у цьому контексті є початкова дисципліна «Нарисна геометрія», що є неодмінною складовою навчальних програм підготовки усіх без винятку студентів ЗВО технічного спрямування. Започаткована ще на рубежі XVIII-XIX століть французьким математиком Гаспаром Монжем система трьохплощинних ортогональних координат, названа у подальшому «епюром Монжа», «вірою та правдою» служила у минулому, і незаперечно, ще довго слугуватиме у майбутньому універсальною мовою спілкування поміж собою усіх конструкторів та проєктантів Земної кулі. Певною мірою такою ж древньою та консервативною залишається і породжена фактично «епюром Монжа» навчальна дисципліна підготовки студентів механічних та будівельних спеціальностей «Нарисна геометрія», що є неодмінною складовою закладів вищої освіти технічного спрямування.

Вимоги повсякдення на використання у навчальному процесі різноманітних технічних засобів навчання неминуче привнесли у його провадження свої корективи, спрямовані на вдосконалення блоку графічних дисциплін. Переважно лекційні заняття неодмінно супроводжуються демонстрацією відеофільмів та навчальних відеороликів, на практичних заняттях у провідних закладах освіти графічні роботи самостійного виконання студентами здійснюються на екранах комп'ютерів тощо. Навіть осучаснена у цих закладах освіти назва цієї початкової дисципліни на «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка». Проте основоположної її складової, якою є безпосередньо нарисна геометрія ці зміни не торкнулись. Незмінним залишається класичний блок тем та розділів лекційного курсу нарисної геометрії, ґрунтуючись на формуванні епюра Монжа, позиційних та метричних задачах тощо. І навіть при самостійному рішенні задач нарисної геометрії студентами із застосуванням обчислювальної техніки відмінність полягає хіба що в тому, що екран комп'ютера замінює формат креслярського паперу, а послідовність усіх етапів та побудов залишається незмінною.

У цьому явно відчувається консервативність в провадженні навчального процесу блоку графічних дисциплін, потреба у його вдосконаленні та корегуванні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Впродовж 2024/2025 навчального року в Національному університеті «Львівська політехніка» (НУЛП) у якості експерименту в процесі вивчення студентами напрямку підготовки «Транспортні технології» Інституту механічної інженерії і транспорту (ІМІТ) дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» було запроваджено практику самостійного виконання студентами навчальних графічних робіт виключно із використанням комп'ютерної техніки. Навчальною програмою тут передбачалось рішення двох задач із нарисної геометрії по тематиках «Аналіз прямої» та «Фігура в площині», викреслювання чотирьох графічних робіт із машинобудівного креслення із відображенням креслень деталей, постановкою їх розмірів та виконанням необхідних перерізів та розрізів, а також двох графічних робіт по тематичі 3D-моделювання на побудову аксонометричного зображення та робочих креслень моделі деталі складної просторової конфігурації із наскрізними отворами [1].

На жаль навчальним планом підготовки студентів даного напрямку в НУЛП передбачено вивчення цієї дисципліни лише впродовж одного першого, до того ж єдиного семестру. І хоч студентам щотижнево передбачалась одна лекційна аудиторна пара та одна пара лабораторних робіт, явно відчувається що одного семестру для вивчення ними теоретичних основ нарисної геометрії, набуття практичних навичок в машинобудівному кресленні та засвоєння особливостей графічних побудов в програмному середовищі AutoCAD недостатньо. До речі, це стосується і усіх інших напрямів підготовки студентів механічних спеціальностей даного ЗВО, котрі графічні роботи із цієї дисципліни виконували за аналогічним планом та програмою навчального процесу із так званним «ручним» виконанням побудов у графічних роботах самостійного виконання.

Проте проведений після семестрової сесії присікливий аналіз якості знань та вмінь студентів після завершення ними вивчення дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» засвідчує, що середня успішність студентів, котрі виконували самостійні графічні побудови виключно із використанням комп'ютерної графіки, не те що не поступається, а на 20-25% вища порівняно із студентами інших напрямів підготовки ІМІТ, що виконували свої графічні роботи у «ручному» режимі побудов.

І саме тут прослідковується незаперечна перевага у організації навчального процесу студентів напрямку підготовки «Транспортні технології» в

НУЛП при вивченні ними навчальної дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка», порівняно із студентами інших напрямів підготовки – вони засвоїли і набули практичних навичок виконання графічних побудов на сучасному рівні виробничих умов та вимог. Саме сучасних виробничих умов, коли у проектно-конструкторських підрозділах підприємств уже доволі давно замість колись традиційних креслярських кульманів облаштована сучасна комп'ютерна техніка із відповідним програмним забезпеченням для здійснення графічних побудов. Проте, що у навчальному процесі, що у виробничих умовах, використання екрана комп'ютерного монітора як більш досконалого замінильника креслярського кульмана – це все ще, так би мовити, «ворашній день». Адже можливості сучасної обчислювальної техніки тут все ще не задіяні, не використовуються. А могли б бути використаними, особливо стосовно нарисної геометрії як дисципліни, спрямованої на розвиток у студентів просторової уяви!

Слід визнати, що слідуючи вимогам сьогодення переважаюча більшість викладачів ЗВО, методистів та науковців визнають незаперечні переваги надання студентам знань та вмінь застосуванням обчислювальної техніки до здійснення ними графічних побудов [2; 3; 4]. Проте, не виключено, що у силу власного консерватизму, все ж доволі відчутна частина досвідчених педагогів та методистів [5; 6; 7] схильються до так званого поетапного почергового переходу провадження навчального процесу, а головне, до самостійного виконання графічних побудов студентами у так званому режимі «ручного виконання». Таку позицію вони аргументують доцільністю дотримання у процесі засвоєння студентами графічних дисциплін схеми:

- розвиток у студентів просторової уяви на теоретичних лекційних заняттях курсу [8; 9];
- надання студентам навиків здійснення нескладних графічних побудов в режимі «ручного виконання» на практичних заняттях [9; 10];
- надання студентам на лабораторних заняттях вмінь та навиків застосування обчислювальної техніки для виконання наближених до напряму підготовки креслень та графічних робіт із використанням 3D-модельовання [11; 12].

Незаперечно така схема провадження навчального процесу вивчення та засвоєння студентами основ графічних дисциплін могла б видаватися оптимальною. Та лише за умови наявності у їх навчальних програмах та планах необхідної для цього кількості годин та кредитів.

Як один із варіантів дослідники пропонують використання так званих «хмарних технологій» [2; 7; 11; 13] із різноманітним наповненням «хмарних» сховищ довідниковими даними, прикладами і завданнями на виконання графічних робіт тощо. Ефективно себе зарекомендувало і формування в YouTube навчальних відеороликів, що спрямовані на поетапне вивчення та набуття практичних навичок студентами в користуванні тим чи іншим програмним продуктом для здійснення графічних побудов [12; 13].

Враховуючи цю специфіку в обмеженості часу, відведеного студентам на засвоєння графічних дисциплін, а також наявність у більшості студентів та у лабораторіях ЗВО обчислювальної техніки доцільно було б вдосконалити в руслі зменшення

витрат індивідуального часу студентів і на рішення задач із нарисної геометрії. Тут мову ведеться не про зменшення їх кількості чи полегшення складності, а за можливість застосування для успішного рішення сучасних математичних програмних продуктів.

Тому, на наш погляд, і постала нагальна необхідність максимально вдосконалити і методично забезпечити навчальний процес вивчення студентами дисциплін графічного відображення об'єктів простору та рішення задач нарисної геометрії засобами обчислювальної техніки.

Метою даного методологічного дослідження є аналіз спроможності та доцільності залучення математичного апарату, а саме аналітичних залежностей стереометрії, до рішення позиційних і метричних завдань та задач із нарисної геометрії для зменшення кількості проміжних допоміжних графічних побудов та витрат часу на їх виконання.

Основними задачами даного дослідження були:

- розробка послідовності алгоритму рішення позиційних та метричних завдань і задач нарисної геометрії із застосуванням математичного апарату;
- створення алгоритму рішення позиційних задач нарисної геометрії аналітично-графічним методом;
- розробка рекомендацій щодо технічного та методологічного забезпечення навчального процесу засвоєння студентами аналітично-графічного методу рішення завдань та задач нарисної геометрії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У спрощеному варіанті відображення суть аналітично-графічного методу рішення завдань та задач із нарисної геометрії відображається наступним алгоритмом розв'язку. На першому етапі на підставі аналізу умови визначають до якої групи (чи розділу) належить сформульоване умовою завдання. У загально прийнятому сприйнятті усі задачі та завдання нарисної геометрії умовно поділяють на наступні чотири групи:

- позиційні задачі, що зводяться до відображення взаємного розташування елементів простору. Наприклад, побудови ліній чи площин, що проходять через задані точки чи прямі паралельно чи перпендикулярно до інших заданих прямих ліній чи площин. Сюди відносяться і задачі на побудову точок перетину між собою прямих ліній, ліній із заданими площинами, а також ліній перетину заданих площин між собою;
- метричні задачі, метою рішення яких є визначення віддалей між елементами простору. Наприклад, віддалі між двома точками, віддалі від точки до прямої лінії чи площини, віддалі між паралельними між собою прямими лініями, лінією і паралельною до неї площиною, паралельними між собою площинами тощо;
- логометричні задачі, що надають можливість визначити кути між елементами простору, наприклад, двома прямими лініями, прямою лінією та площиною, а також пересіченими площинами.

Окрему доволі розповсюджену групу становлять задачі на побудову взаємних перетинів між собою прямих ліній із гранними поверхнями та поверхнями обертання, а також цих поверхонь між собою. Та ці завдання правомірно вважаються задачами підвищеної складності, застосування для рішення

яких аналітично-графічних методик цілком можливе, проте ускладнене, і передбачає потребу в додаткових дослідженнях. До того ж, ці завдання на побудову ліній перетину між собою об'ємних поверхонь доволі легко, наглядно і успішно вирішуються наявним у графічних комп'ютерних програмах 3D – моделюванням і не потребують жодних вдосконалень.

На другому аналітичному етапі на заданих в умові завдання елементах простору обирають необхідну та мінімальну кількість так званих опорних реперних точок і, використовуючи їх координати, формують зручні для подальшого використання математичні залежності (рівняння), що відображають їх розташування у прийнятій системі координат. Для прямих ліній це можуть бути рівняння прямої, що проходить через дві точки із відомими координатами чи у випадку задання рівняння прямої лінії у векторній формі – координати одної точки цієї прямої лінії із відомим напрямком (вектором) її розташування.

Для площини найсприятливішим видається формування її рівняння у вигляді $A \cdot x + B \cdot y + C \cdot z + D = 0$, яке після нескладних перетворень можна отримати, відобразивши його через відомі координати трьох раніше обраних точок цієї площини.

На третьому завершальному етапі з математичних рівнянь заданих в умові елементів простору (прямих ліній чи площин) формують спільну систему цих рівнянь, рішенням якої і отримують шукані координати точки перетину або рівняння прямої лінії – у випадку пошуку лінії перетину площин між собою. Для побудови цієї лінії перетину площин на епюрі Монжа необхідні координати двох будь-яких її точок. Для їх пошуку додатково формують систему двох вже відомих рівнянь, одним із яких є рівняння цієї прямої лінії, а іншим – рівняння площини проєкції запровадженої системи координат. По визначених з цих систем рівнянь координатах точок перетину знайденої прямої лінії із площинами проєкцій і будують проєкції ліній перетину на епюрі Монжа.

У випадку потреби визначення кута між заданими пересіченими площинами можна перевести режим графічного відображення комп'ютера в режим 3D – моделювання і перепроєктувати побудовану лінію перетину площин у проєктуючу, тобто перепроєктувати її в точку. Тоді пересічні площини перепроєктуються у пересічні в цій точці дві лінії, кут між якими і є шуканим кутом між площинами.

Для наочності у якості ілюстраційного прикладу на рис.1 та в порівняльній таблиці 1 розглянуто специфічні особливості практичного виконання побудови ліній перетину двох площин загального розташування класичним методом із використанням допоміжних площин-посередників та запропонованим аналітично-графічним методом. На рис.1 приведено спільну та однакову для обох порівнювальних методів умову завдання цієї позиційної задачі. Згідно цій умові паралельними прямими лініями k/l задано площину загального розташування $\alpha(k//l)$ та пересіченими прямими, що перетинаються в спільній точці $B = m \cap n$, аналогічну площину $\beta(m \cap n)$. Необхідно побудувати горизонтальну l_t та фронтальну l_f проєкції лінії t перетину цих площин між собою, тобто $t = \alpha \cap \beta$.

Примітка: аналіз та усі графічні побудови здійснити на двоплощинному епюрі Монжа із двома взаємно перпендикулярними горизонтальною $^1\Pi$ та фронтальною $^2\Pi$ площинами проєкцій, та утвореною їх взаємним перетином віссю x із початком координат в точці O та числовими відмітками на трьох взаємно перпендикулярних координатних осях x , y та z .

У лівому вертикальному стовпці порівняльної таблиці 1 відображені класичні методики побудови ліній перетину двох площин між собою, що ґрунтуються на застосуванні двох допоміжних площин-посередників. У правому вертикальному стовпці цієї таблиці відображені основні етапи аналітично-графічного методу побудови проєкцій цієї ж лінії перетину двох площин.

Суть класичного методу побудови лінії перетину двох площин зводиться до пошуку проєкцій двох точок цієї лінії перетину. Для пошуку координат цих точок використовують допоміжні площини-посередники, які перетинають кожен із заданих площин по прямим лініях. Перетин ліній перетину площин-посередників кожної із заданих площин між собою і надає точку, що є спільною для обох із заданих площин, тобто належить їх лінії перетину між собою. Для пошуку проєкцій другої точки $M(^1M; ^2M)$ лінії t перетину використовують ще одну площину-посередник γ_2 і аналітично здійснюють усі попередні побудови.

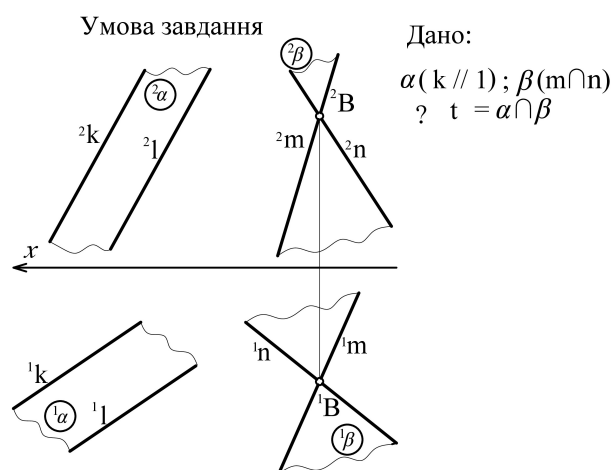


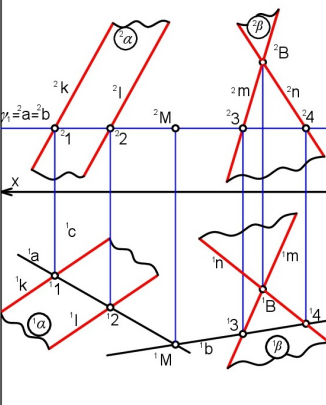
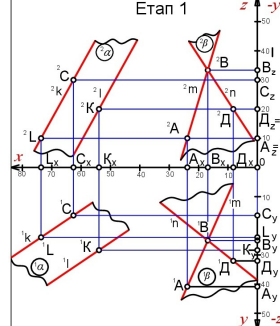
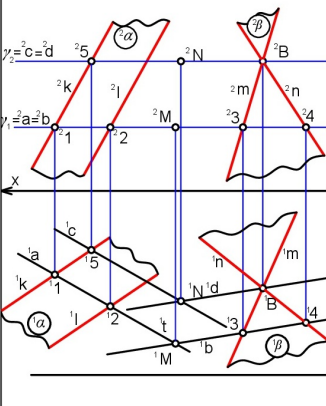
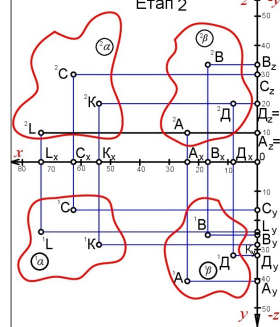
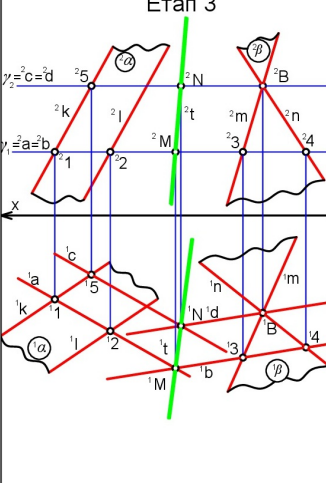
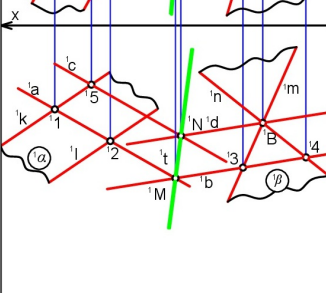
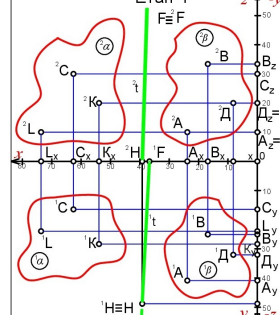
Рис. 1 Умова завдання для порівняльного аналізу графічного та аналітично-графічного методів побудови лінії перетину двох площин

При застосуванні аналітично-графічного методу на Етапах 1 та 2 задані різноманітними геометричними елементами площини перетинаються трьома приналежними їм точками, зокрема $\alpha(k // l) = \alpha(L; C; K)$ та $\beta(m \cap n) = \beta(A; B; D)$. Запровадивши масштабну координатну сітку на осях епюра Монжа фіксують числові координати задаючих площини α та β точок, а саме

$L(722410) \in \alpha; C(621830) \in \alpha; K(5532920) \in \alpha; A(254010) \in \beta;$
 $B(182632) \in \beta; D(93120) \in \beta.$

Порівняльна таблиця етапів побудови ліній перетину двох площин класичним та аналітично-графічним методами

Таблиця 1

Класичний метод із використанням допоміжних площин-посередників	Аналітично-графічний метод із застосуванням математичного апарату
Етап 1  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\gamma_1 // \perp \Pi$ 2. $\gamma_1 \cap \alpha = a$ 3. $\gamma_1 \cap \beta = b$ 4. $a \cap b = M$	Етап 1  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\alpha (k//l) = \alpha (C; L; K)$ $\beta (m \cap n) = \beta (B; A; D)$
Етап 2  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\gamma_1 // \perp \Pi$ 2. $\gamma_1 \cap \alpha = a$ 3. $\gamma_1 \cap \beta = b$ 4. $a \cap b = M$ 5. $\gamma_2 // \perp \Pi$ 6. $\gamma_2 \cap \alpha = c$ 7. $\gamma_2 \cap \beta = d$ 8. $a \cap b = N$	Етап 2  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\alpha (k//l) = \alpha (C; L; K)$ $\beta (m \cap n) = \beta (B; A; D)$ $C(x; y; z) = C(62; 18; 30)$ $L(72; 24; 10); K(55; 29; 20)$ $B(18; 26; 32); A(25; 41; 10)$ $D(9; 32; 20)$
Етап 3  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\gamma_1 // \perp \Pi$ 2. $\gamma_1 \cap \alpha = a$ 3. $\gamma_1 \cap \beta = b$ 4. $a \cap b = M$ 5. $\gamma_2 // \perp \Pi$ 6. $\gamma_2 \cap \alpha = c$ 7. $\gamma_2 \cap \beta = d$ 8. $a \cap b = N$ 9. $t = MUN = \alpha \cap \beta$	Етап 3 Аналітичне визначення координат точок лінії перетину площин $t = \alpha \cap \beta$ Рівняння площини $\alpha (k//l)$ $40x + 70y + 41z - 4970 = 0$ (1) Рівняння площини $\beta (m \cap n)$ $58x - 282y - 161z + 11440 = 0$ (2) Рішенням системи рівнянь (1) та (2) визначають рівняння лінії $t = \alpha \cap \beta$ перетину площин $\alpha (k//l)$ та $\beta (m \cap n)$ $x = 37,55 - 292t$ $y = -8818t$ (3) $z = 84,6 + 15340t$ де t - параметр Рішенням системи рівнянь (3) лінії перетину $t = \alpha \cap \beta$ та горизонтальної і фронтальної площин проєкцій, відповідно $x = 0$ та $y = 0$, визначають координати точок їх перетину, що є слідами цієї лінії $H(39,2; 48,6; 0)$ та $F(37,5; 0; 84,6)$
Етап 4  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\alpha (k//l) = \alpha (C; L; K)$ $\beta (m \cap n) = \beta (B; A; D)$ $C(x; y; z) = C(62; 18; 30)$ $L(72; 24; 10); K(55; 29; 20)$ $B(18; 26; 32); A(25; 41; 10)$ $D(9; 32; 20)$ 2. $F(37,5; 0; 84,6)$ $H(39,2; 48,6; 0)$ $t = HUF = \alpha \cap \beta$	Етап 4  Дано: $\alpha (k//l) ; \beta (m \cap n)$ $? t = \alpha \cap \beta$ 1. $\alpha (k//l) = \alpha (C; L; K)$ $\beta (m \cap n) = \beta (B; A; D)$ $C(x; y; z) = C(62; 18; 30)$ $L(72; 24; 10); K(55; 29; 20)$ $B(18; 26; 32); A(25; 41; 10)$ $D(9; 32; 20)$ 2. $F(37,5; 0; 84,6)$ $H(39,2; 48,6; 0)$ $t = HUF = \alpha \cap \beta$

За відомими координатами трьох приналежних їм точок формують математичне рівняння кожної із даних площин у вигляді $A \cdot x + B \cdot y + C \cdot z + D = 0$:

- рівняння для площини $\alpha(L; C; K)$ $40 \cdot x + 70 \cdot y + 41 \cdot z - 4970 = 0$,

- рівняння для площини $\beta(A; B; D)$ $58 \cdot x - 282 \cdot y - 161 \cdot z + 11440 = 0$.

Формують систему цих математичних рівнянь, а саме

$$\begin{cases} 40 \cdot x + 70 \cdot y + 41 \cdot z - 4970 = 0 \\ 58 \cdot x - 282 \cdot y - 161 \cdot z + 11440 = 0 \end{cases}$$

і спільним їх рішенням отримують рівняння ++ з точок якої задовольняє і рівняння площини α , і рівняння площини β , тобто є рівнянням лінії перетину цих площин. У таблиці 1 це рівняння прямої лінії t перетину площин $t = \alpha \cap \beta$ представлено у зручній для подальшого використання параметричній формі:

$$x = 37,55 - 292t;$$

$$y = -8818t;$$

$$z = 84,6 + 15340t,$$

де t – параметр.

Використовуючи математичні рівняння площин проєкцій запровадженої системи координат, а саме для горизонтальної ^{1¶} площини проєкцій $Z=0$, а для фронтальної ^{2¶} $Y=0$, та параметричне рівняння лінії t перетину заданих площин формують дві відповідні системи рівнянь, з яких визначають координати точок перетину цієї прямої лінії із площинами проєкцій, тобто знаходять горизонтальний $H = t \cap ^1\P$ та фронтальний $F = t \cap ^2\P$ її сліди. Розраховані координати цих точок перетину лінії t із площинами проєкцій горизонтальною ^{1¶} та фронтальною ^{2¶} відповідно $H(39,2; 48,6; 0)$ та $F(37,5; 0; 84,6)$, що і є одиницями слідами цієї прямої t .

З'єднавши на третьому етапі відповідні проєкції слівів прямої t між собою, отримують шукані проєкції цієї лінії перетину, тобто $^1t = ^1H \cup ^1F$, $^2t = ^2H \cup ^2F$.

У випадку потреби побудови трьох проєкцій лінії перетину заданих площин $t(^1t, ^2t, ^3t)$ побудову горизонтального H та фронтального F слівів доповнюють побудовою профільних ^3H та ^3F їх проєкцій, де $^3H \in y$; $^3F \in Z$. З'єднання цих профільних проєкцій слівів між собою формує профільну проєкцію лінії перетину заданих площин α та β , тобто $^3t = ^3H \cup ^3F$, $^3t = ^3\alpha \cap ^3\beta$.

Із позиції здійснених кінцевих побудов між обома порівнюваними методами різниця не суттєва – в обох випадках проєкції лінії t перетину площин будують по двох знайдених точках. У випадку класичного методу це точки M та N , що розташовані на запроваджених площинах-посередниках, а у випадку аналітично-графічного методу – це горизонтальний H та фронтальний F слів цієї прямої t .

Аналізуючи переваги та недоліки кожного із цих двох методів побудови лінії перетину двох площин загального розташування можна відзначити наступне. Класичний метод побудови лінії перетину із використанням двох площин-посередників супроводжується значною кількістю допоміжних графічних побудов, включно із лініями зв'язку та лініями перетину площинами-посередниками заданих площин. Усі ці допоміжні побудови неодмінно повинні супроводжуватися нанесенням на епюрі Монжа відповідних буквених позначень проєкцій ліній, площин та опорних точок. До того ж бути відображеними і у неодмінному супроводі поетапності графічних побудов в обов'язковому записі у алгоритмі розв'язку задачі. Оформлення цієї графічної роботи потребує від студентів значних витрат часу як під час виконання вручну, так і на комп'ютері. Крім того, велика кількість графічних побудов закономірно знижує точність кінцевого результату.

Не позбавлений недоліків і аналітично-графічний метод побудови лінії перетину двох площин. Перш за все, це вимоги до обізнаності студентів із розділом стереометрії шкільної навчальної програми, яка необхідна для формування математичних рівнянь ліній та площин і розв'язку систем цих рівнянь. Неодмінною передумовою тут є наявність у студентів належної обчислювальної техніки із відповідним програмним забезпеченням як для здійснення графічних побудов, так і для оперативного розв'язку математичних систем рівнянь. Доволі бажаною тут і була б наявність програми штучного інтелекту, яка у лічені хвилини надає готовий результат як по формуванню математичних рівнянь ліній та площин, так і по сумісному рішенням їх систем для пошуку елементів взаємного перетину. Тим більше, що у сьогоденні переважаюча більшість школярів та студентів уже доволі давно успішно застосовують можливості ШІ для рішення своїх найрізноманітніших завдань та задач як гуманітарних, так і дисциплін природничого спрямування.

Таким чином, підсумовуючи слів відзначити, що поряд із класичними методами рішення позиційних та метричних завдань і задач нарисної геометрії цілком доступні і зручні для практичного використання та застосування і аналітично-графічні методи їх рішення. Проте бажано за наявності в учасників навчального процесу відповідного забезпечення обчислювальною технікою із належними програмними продуктами.

Не виключено, що у практичній діяльності досвідчені фахівці віддадуть, очевидно, перевагу чисто аналітичному методу рішення задач подібного спрямування. Та у навчальному процесі засвоєння студентами основ нарисної геометрії, чи не основним завданням якої є розвиток у студентів просторової уяви, тут перевагу слів віддати все ж аналітично-графічному методу. Адже він органічно поєднує у собі і навички графічного відображення об'єктів простору, і вміння практичного застосування математичного апарату в поєднанні із навичками вдумливого використання сучасної техніки

Оскільки все пізнається у порівнянні, проаналізуємо переваги та недоліки кожного із розглянутих методів графічної побудови при вирішенні позиційної задачі нарисної геометрії на побудову лінії перетину двох площин загального розташування. На нашу думку найвідчутливіший недолів рішення цієї задачі класичним методом із застосуванням двох площин-посередників вбачається у надмірно великій кількості проміжних графічних побудов допоміжних ліній та точок, а також їх буквено-цифрових позначень, на виконання яких витрачається значна кількість часу. Так у даному прикладі для належного оформлення та рішення цієї порівняно простої задачі знадобилося дванадцять ліній графічних побудов включно із лініями зв'язку, та постановка тридцяти буквених позначень цих елементів простору. Ще біля сорока буквено-цифрових написів здійснено в алгоритмі, що відображає умову задачі та послідовність її виконання. Якщо врахувати, що не залежно від того чи використовується для рішення даної задачі обчислювальна техніка чи «ручний режим» її виконання і оформлення, на побудову кожної лінії витрачається біля півтори хвилини, а на постановку буквеного

позначення – до 30 секунд, то загальний час, що витрачається студентом на чисто механічну оформлювану роботу сягатиме 55 хвилин, тобто майже одну годину. Це без врахування часу на викреслювання умови задачі та оформлення її суті в алгоритмічній формі.

Незаперечним є і той факт, що велика кількість графічних побудов, особливо при їх виконанні в «ручному режимі» неминує призводити до пониження точності відображення кінцевого результату.

Застосування аналітично-графічного методу для побудови лінії перетину двох площин зводить кількість графічних побудов до мінімуму. Процес обмежується лише проведенням ліній зв'язку між точками, які задають ці площини. Правда тут витрачається час на формування рівнянь заданих площин та лінії їх перетину, а також на рішення систем їх рівнянь. Та при застосуванні належного програмного забезпечення використовуваної обчислювальної техніки, а ще і можливостей штучного інтелекту, на це витратиться лише 5-10 хвилин.

Тому за рівнем витрачених зусиль перевага однозначно належить аналітично-графічному методу. Хоч на нашу думку, в ідеальному варіанті доцільно було б продемонструвати студентам, бодай на лекційних заняттях, ці обидва методи побудови лінії перетину двох площин, надавши їм на практичних та лабораторних заняттях право самостійного вибору того чи іншого для рішення конкретних завдань та задач.

Поряд з тим використання аналітично-графічного методу надасть студентам можливість освіжити, а може і набути, нові знання із певних розділів стереометрії та зайвий раз переконатись у невичерпних можливостях математики. Правда за наявності у них доступу до сучасної обчислювальної техніки та навиків і вмінь у володінні графічним та математичним програмним забезпеченням.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Аналізом особливостей провадження навчального процесу вивчення та практичного засвоєння студентами механічних напрямів підготовки навчальної дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» в Інституті механічної інженерії та транспорту Національного університету «Львівська політехніка» встановлено безпідставне скорочення тривалості засвоєння студентами цієї дисципліни до єдиного семестру на першому курсі навчання, що негативно відображається на якості засвоєння ними цієї вагомості як для подальшого навчального процесу, так і для професійних навиків випускників на початкових етапах їх виробничої діяльності дисципліни.

Оскільки затверджені на сьогодні навчальні плани підготовки цих студентів не допускають можливості коригування ні переліку дисциплін, ні обсягів їхнього навчального навантаження, вихід із цієї ситуації вбачається у вдумливому перегляді методик проведення практичних та лабораторних занять із графічних дисциплін задля максимального зменшення витрат праці студентів на тривале виконання індивідуальної самостійної роботи в «ручному режимі». Досвід попередніх поколінь вивчення студентами дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» засвідчує, що найбільший час витрачається ними на засвоєння розділів нарисної геометрії, де в процесі оформлення

завдань і задач із нарисної геометрії лише 15-20% часу витрачається на аналіз умови та вибір послідовності рішення, а решта «левова частка» часу самостійної роботи студента витрачається на мало-ефективний процес її оформлення.

Доведено на конкретному прикладі: використання аналітично-графічних методик у поєднанні з математичним апаратом і профільним програмним забезпеченням суттєво зменшує витрати зусиль студентів на самостійне розв'язання позиційних та метричних задач із нарисної геометрії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Афтаназів І.С., Комаров С. М., Строган О. І., Свідрак І. Г. Залучення обчислювальної техніки до поглибленого засвоєння студентами дисципліни «Нарисна геометрія та інженерна графіка». *Вісник Хмельницького національного університету*. Серія: Технічні науки. 2025. № 5. Т. 1 (357). С. 23–30.
2. Gutiérrez de Ravé E., Jiménez-Hornero F. J. A 3D Descriptive Geometry Problem-Solving Methodology. *Applied Sciences*. 2024. 14(4). S. 1781. DOI: 10.3390/app14041781.
3. Методика викладання інженерної графіки з використанням AutoCAD-2017 : навч.-метод. посіб. / [уклад. О. М. Беляєв, І. В. Руденко]. Харків : ХНАДУ, 2020. 64 с. URL: <http://repository.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/4578>
4. Бондар Н. П. Поєднання традиційного та комп'ютерного креслення в навчанні дисципліни «Інженерна графіка». *Вісник Хмельницького національного університету*. Серія: Педагогіка. 2021. № 1. С. 45–49. URL: <https://journals.khnu.km.ua/>
5. Habovda I. V. Teaching descriptive geometry, engineering, and computer graphics using CAD systems. *InterConf: Scientific Journal*. 2022. 46(135). P. 95–100. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/19532>.
6. Makarov S., Kozhukhar A. (n. d.). AutoCAD assisted teaching of descriptive geometry and engineering graphics. National Technical University of Ukraine. URL: <https://www.researchgate.net/publication/350839098>.
7. Юсупова М. Ф. Етапність переходу від ручного креслення до AutoCAD у навчальному процесі. *Вісник Одеської державної академії будівництва та архітектури*. 2018. № 72. С. 85–89. URL: <https://ogasa.org.ua/journal>.
8. Рассовицька М. В. Хмарні технології в навчанні інженерної та комп'ютерної графіки. *Наукові записки Національного університету кораблебудування*. 2017. № 4 (84). С. 112–117. URL: <https://journals.nuos.edu.ua/index.php/nv>.
9. Prado-Velasco M., García-Domínguez A., Pérez J. J. Computer Extended Descriptive Geometry (CeDG): A New Way to Teach Descriptive Geometry. *Education Sciences*. 2021. 11(2). 51. DOI: 10.3390/educsci11020051
10. Bokan N., Ljucović I., Vukmirović S. Computer-Aided Teaching of Descriptive Geometry. *Facta Universitatis, Series: Architecture and Civil Engineering*. 2009. 7(2). P. 149–157. URL: <http://facta.junis.ni.ac.rs/>.
11. Moreno M., Bazán C. (2017). Automation in the teaching of descriptive geometry and CAD. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*. 2017. 7(2). P. 118–124. DOI: 10.3991/ijep.v7i2.6899
12. Комаров С. М. Використання сучасних інформаційних технологій у викладанні інженерної комп'ютерної графіки. *Поліграфічні, мультимедійні та web-технології* : тези доп. IX Міжнар. наук. техн. конф., 14–18 травня 2024 р. Т. 1. Харків: ТОВ «Друкарня Мадрид», 2024. С. 328–329. URL: <https://openarchive.nure.ua/handle/document/26516>

REFERENCES

1. Aftanaziv, I.S., Komarov, S. M., Strohan, O. I., Svidrak, I. H. (2025). Zaluchennia obchysluvalnoi tekhniki do pohlyblenoho zasvoennia studentamy dysypliny «Narysna heometriia ta inzhenerna hrafika» [Involvement of computer technology in the in-depth mastering of the discipline "Sketchy Geometry and Engineering Graphics" by students]. *Visnyk*

Khmelnyskoho natsionalnoho universytetu. Seria: Tekhnichni nauky. № 5. T. 1 (357). S. 23–30. [in Ukrainian]

2. Gutiérrez, de Ravé, E., Jiménez-Hornero, F. J. (2024). A 3D Descriptive Geometry Problem-Solving Methodology [A 3D descriptive geometry problemsolving methodology]. Applied Sciences. 14(4). 1781. DOI: 10.3390/app14041781. [in Ukrainian]

3. Bieliaiev, O. M., Rudenko, I.V. (2020). Metodyka vykladannia inzhenernoi hrafiky z vykorystanniam AutoCAD2017 [Methodology of teaching engineering graphics using AutoCAD2017]. Kharkiv National Automobile and Highway University. URL: <http://repository.khadi.kharkov.ua/handle/123456789/4578> [in Ukrainian]

4. Bondar, N.P. (2021). Poiednannia tradytsiinoho ta kompiuternoho kreslennia v navchanni dystsypliny «Inzhenerna hrafika» [Combining traditional and computer drawing in teaching the discipline "Engineering graphics"]. Visnyk Khmelnyskoho natsionalnoho universytetu. Seria: Pedagogika. (1). S. 45–49. URL: <https://journals.khnu.km.ua/> [in Ukrainian]

5. Habovda, I. V. (2022). Teaching descriptive geometry, engineering, and computer graphics using CAD systems. Inter Conf: Scientific Journal. 46(135). S. 95–100. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/19532>. [in Ukrainian]

6. Makarov, S., Kozhukhar, A.(n. d.). (2025). AutoCAD assisted teaching of descriptive geometry and engineering graphics. National Technical University of Ukraine. Retrieved April 29. URL: <https://www.researchgate.net/publication/350839098>. [in Ukrainian]

7. Yusupova, M. F. (2018). Etapnist perekhodu vid ruchnoho kreslennia do AutoCAD u navchalnomu protsesi [Stages of transition from manual drawing to AutoCAD in the educational process]. Visnyk Odeskoi derzhavnoi akademii budivnytstva ta arkhitektury. (72). S. 85–89. URL: <https://ogasa.org.ua/journal>. [in Ukrainian]

8. Rasovyt'ska, M. V. (2017). Khmarni tekhnologii v navchanni inzhenernoi ta kompiuternoi hrafiky-[Cloud technologies in teaching engineering and computer graphics]. Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu korablobuduvannia. (4 [84]). S. 112–117. URL: <https://journals.nuos.edu.ua/index.php/nv>. [in Ukrainian]

9. Prado, Velasco, M., García, Domínguez, A., Pérez, J. J. (2021). Computer extended descriptive geometry (CeDG): A new way to teach descriptive geometry. Education Sciences. 11(2). S. 51. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci11020051>.

10. Bokan, N., Ljucović, I., Vukmirović, S. (2009). Computeraided teaching of descriptive geometry. Facta Universitatis, Series: Architecture and Civil Engineering. 7(2). S. 149–157. URL: <http://facta.junis.ni.ac.rs/>. [in Ukrainian]

11. Moreno, M., Bazán, C. (2017). Automation in the teaching of descriptive geometry and CAD. International Journal of Engineering Pedagogy. 7(2). S. 118–124. URL: <https://doi.org/10.3991/ijep.v7i2.6899>. [in Ukrainian]

12. Komarov, S. M. (2024). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnologii u vykladanni inzhenernoi kompiuternoi hrafiky [The use of modern information technologies in

teaching engineering computer graphics]. Polihrafichni, multymediini ta web-tekhnologii : tezy dop. IX Mizhnar. nauk.-tekhn. konf., S. 14–18 travnia 2024 r. T. 1. Kharkiv: TOV «Drukarnia Madryd». S. 328–329. URL: <https://openarch.ive.nure.ua/handle/document/26516>. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

АФТАНАЗІВ Іван – доктор технічних наук, професор, професор кафедри технічної механіки та інженерної графіки Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: застосування аналітично-графічних методів для рішення задач нарисної геометрії.

КОМАРОВ Сергій – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технічної механіки та інженерної графіки Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: застосування аналітично-графічних методів для рішення задач нарисної геометрії.

ШЕВЧУК Лілія – доктор технічних наук, професор, професор кафедри технології органічних речовин Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: застосування аналітично-графічних методів для рішення задач нарисної геометрії.

СТРОГАН Орія – кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри технічної механіки та інженерної графіки Національного університету «Львівська політехніка».

Наукові інтереси: застосування аналітично-графічних методів для рішення задач нарисної геометрії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

AFTANAZIV Ivan – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Technical Mechanics and Engineering Graphics National University "Lviv Polytechnic".

Scientific interests: application of analytical-graphical methods for solving problems of descriptive geometry.

KOMAROV Serhii – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technical Mechanics and Engineering Graphics of the National University "Lviv Polytechnic".

Scientific interests: application of analytical-graphical methods for solving problems of descriptive geometry.

SHEVCHUK Liliia – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Technology of Organic Substances of the National University "Lviv Polytechnic".

Scientific interests: application of analytical-graphical methods for solving problems of descriptive geometry.

STROHAN Orysia – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Technical Mechanics and Engineering Graphics National University "Lviv Polytechnic".

Scientific interests: application of analytical-graphical methods for solving problems of descriptive geometry.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:355.23:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-617-623

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ФТЕМОВ Юрій –

кандидат технічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач кафедри фундаментальних наук
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1709-5395>
e-mail: ftemov.yuriy@gmail.com

ГРУБЕЛЬ Михайло –

доктор технічних наук, професор,
професор кафедри фундаментальних наук
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-6935>

e-mail: mih.hrydel@gmail.com

ПАРАЩУК Лідія –

кандидат технічних наук, доцент,
професор кафедри фундаментальних наук
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4049-2033>

e-mail: lidadmy@ukr.net

ОДОСІЙ Любомира –

кандидат технічних наук, доцент,
професор кафедри фундаментальних наук
Національної академії сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2438-7759>

e-mail: oli_odosiu@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ STEAM-ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено можливості застосування STEM-підходу під час виконання курсових проєктів здобувачами освіти інженерно-технічних спеціальностей у закладах вищої військової освіти. Актуальність теми зумовлена сучасними вимогами до підготовки військових фахівців, здатних працювати в умовах технологічного розвитку, швидкої зміни характеру бойових дій та зростання ролі міждисциплінарних знань у військово-інженерній діяльності.

Основну увагу зосереджено на аналізі практичного впровадження STEM-компонентів у процес виконання курсової роботи з проєктування військових мостів. Розглянуто особливості інтеграції науки, технологій, інженерії та математики під час проведення розрахунків, створення графічної частини проєкту, використання цифрових технологій, програмного забезпечення та засобів моделювання. Визначено, що застосування STEM-підходу сприяє розвитку критичного мислення, творчого підходу до вирішення інженерних завдань, формуванню навичок командної взаємодії та здатності приймати рішення у нестандартних ситуаціях.

На основі проведеного SWOT-аналізу здійснено порівняння традиційного та STEM-підходів до виконання курсових робіт. Встановлено, що STEM-методи забезпечують вищий рівень технологічності, точності та ефективності проєктування завдяки використанню сучасних інструментів автоматизації, симуляції і віртуального моделювання. Водночас традиційний підхід зберігає значення в умовах обмежених ресурсів та необхідності фундаментальної підготовки.

У результаті дослідження підтверджено доцільність упровадження STEM-підходу у систему підготовки майбутніх військових інженерів. Доведено, що його використання підвищує якість професійної підготовки курсантів, посилює міждисциплінарну інтеграцію знань і формує компетентності, необхідні для виконання реальних завдань військової інженерії в умовах сучасних викликів.

Ключові слова: STEM-підхід, військова освіта, курсове проєктування, військові мости, міждисциплінарна інтеграція, інженерна підготовка, цифрові технології.

FTEMOV Yuriy –

Candidate of Technical Sciences, Senior Research
Head of the Chair of the Department of Fundamental Sciences
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1709-5395>

e-mail: fteMOV.yuriy@gmail.com

HRUBEL Mykhailo –

Doctor of Technical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Fundamental Sciences
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4820-6935>

e-mail: mih.hrydel@gmail.com

PARASHCHUK Lidiia –

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Fundamental Sciences
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4049-2033>

e-mail: lidadmy@ukr.net

ODOSII Liubomyra –

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Fundamental Sciences
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2438-7759>

e-mail: oli_odosiu@ukr.net

PECULIARITIES OF IMPLEMENTING THE STEAM APPROACH TO EDUCATION IN HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article examines the possibilities of applying the STEM approach in the process of completing course projects by students of engineering and technical specialties in higher military educational institutions. The relevance of the topic is determined by modern

requirements for the training of military specialists capable of operating under conditions of technological development, rapid changes in the nature of warfare, and the increasing role of interdisciplinary knowledge in military engineering activities.

The main focus is placed on analyzing the practical implementation of STEM components in the process of completing a course project on the design of military bridges. The study considers the integration of science, technology, engineering, and mathematics during calculations, the development of the graphical part of the project, and the use of digital technologies, software, and modeling tools. It has been determined that the application of the STEM approach contributes to the development of critical thinking, a creative approach to solving engineering tasks, teamwork skills, and the ability to make decisions in non-standard situations.

Based on the conducted SWOT analysis, a comparison between traditional and STEM approaches to course project implementation was carried out. It was established that STEM methodologies provide a higher level of technological effectiveness, accuracy, and design efficiency through the use of modern automation tools, simulations, and virtual modeling. At the same time, the traditional approach retains its importance under conditions of limited resources and the need for fundamental training.

As a result of the study, the expediency of implementing the STEM approach in the training system of future military engineers was confirmed. It has been proven that its application improves the quality of cadets' professional training, strengthens interdisciplinary integration of knowledge, and develops competencies necessary for performing real military engineering tasks under modern challenges.

Key words: STEM approach, military education, course project design, military bridges, interdisciplinary integration, engineering training, digital technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Глобальна освітня система зазнає суттєвих трансформацій у методах навчання, змісті інформації та освітньому просторі, що призводить до розробки нових підходів у наданні освітніх послуг [1]. У цьому контексті впровадження STEM-підходів стає важливим інструментом модернізації освіти, зокрема у військовій сфері, яка довгий час залишалася закритою та мала репутацію однієї з найконсервативніших. Виклики сучасності вимагають інтеграції міждисциплінарних знань, технологічних інновацій та гнучкості, що забезпечують STEM-підходи, для підготовки військових фахівців до нових умов ведення бойових дій та виконання інженерних завдань [2, 3].

Сучасні тенденції у військовій освіті вимагають від фахівців високого рівня технічної компетентності, творчого підходу до вирішення проблем та вміння працювати з новітніми технологіями. У зв'язку з цим, все більше уваги приділяється впровадженню інноваційних методів навчання, які сприяють розвитку цих навичок. Як вже зазначалося, одним з таких методів є STEM-підхід (Science, Technology, Engineering, Mathematics), що інтегрує науку, технології, інженерію та математику в освітній процес, забезпечуючи міждисциплінарний підхід до вирішення практичних задач.

Військові заклади вищої освіти зіткнулися з потребою підготовки фахівців, здатних не лише виконувати стандартні операції, але й розробляти та впроваджувати інноваційні інженерні рішення в умовах збройних конфліктів або кризових ситуацій [4]. Виконання різного типу завдань, що є невід'ємною частиною освітнього процесу, дають курсантам можливість застосовувати отримані теоретичні знання на практиці. Тому впровадження та систематичне використання STEAM-підходу є надзвичайно актуальним, оскільки дасть можливість підвищити рівень підготовки майбутніх офіцерів, зокрема у складних інженерних завданнях, таких як проєктування об'єктів військової інфраструктури, яка у свою чергу має безпосередній вплив на заходи інженерної підтримки мобільності військ (сил).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується глибокими трансформаціями, що зумовлюють переосмислення ролі освіти. Традиційне навчання, орієнтоване на передачу знань, дедалі більше втрачає ефективність. У роботі [5] описано висловлювання John Dewey про те, що система освіти не може залишатися незмінною в умовах постійного розвитку суспільства

та технологій, адже застарілі підходи не здатні повноцінно підготувати молоде покоління до викликів майбутнього. Особливої ваги ця ідея набуває у сфері військової освіти, де темпи технологічних і тактичних змін є значно вищими, ніж у більшості цивільних галузей.

Дослідження Організації економічного співробітництва та розвитку акцентують увагу на тому, що сучасна освіта повинна формувати трансверсальні компетентності, включаючи критичне мислення, здатність до вирішення проблем та адаптивність [6]. Саме ці характеристики є визначальними для військових фахівців, які діють у середовищі невизначеності та високих ризиків.

У звітах European Commission підкреслено, що ключову роль STEM-підхід відіграє для підготовки фахівців цифрової економіки та сектору безпеки [7]. Це зумовлено стрімким розвитком технологій, які трансформують як цивільні, так і військові сфери.

NATO приділяє особливу увагу до впровадження STEM-освіти у військову сферу. У їхніх аналітичних матеріалах наголошується на те, що у майбутньому військові спроможності будуть визначатися рівнем технологічної інтеграції та підготовки персоналу до роботи з інноваціями [8]. Це прямо вказує на необхідність модернізації освітніх програм та методологічних підходів загалом.

Базилук у роботі [9] зазначає, що розвиток української військової освіти з огляду на реалії війни та технологізацію Збройних Сил України повинен орієнтуватися на формування цифрової та інженерної компетентності як складової професійної готовності офіцера. У реаліях сучасних воєнних загроз ця теза набуває особливого значення.

Окремо варто підкреслити стратегічний вимір STEM-освіти. У доповідях UNESCO [10] зазначено, що STEM є ключовим фактором сталого розвитку, інновацій та глобальної безпеки. Таким чином, освіта стає не лише інструментом підготовки кадрів, а й елементом національної безпеки.

Водночас дослідники [11] звертають увагу на труднощі впровадження STEM. Зокрема, основними бар'єрами визначається недостатня підготовка педагогів, відсутність міждисциплінарної інтеграції та інституційна інерція. Це свідчить про необхідність комплексного реформування освітньої системи.

Сучасні наукові джерела переконливо доводять, що трансформація традиційного навчання є об'єктивною необхідністю. STEM-освіта виступає ефективною відповіддю на виклики часу, особливо у військовій сфері, де поєднання технологічних знань,

критичного мислення та практичних навичок визначає ефективність професійної діяльності.

Метою статті є аналіз можливості застосування STEM- підходу під час виконання курсового проекту здобувачами освіти інженерно-технічної спеціальності в закладах вищої військової освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. При виборі завдання, до якого можна застосувати STEM- підхід враховувалася потреба не тільки теоретичних знань алгоритму проєктування і формул, але й практичного вирішення реальної проблеми. Тому для цієї мети обрано курсове проєктування. Слід зазначити, що курсова робота з проєктування

військових мостів – це важливий аспект підготовки курсантів, який вимагає розуміння фізичних процесів, здатності використовувати технологічні засоби для моделювання та аналізу, а також знань з інженерії і математики для оптимізації конструкцій. Використання STEM-підходу дає можливість покращити якість проєктування завдяки інтеграції сучасних технологій (наприклад, програмного забезпечення) та стимулюванню розвитку творчого мислення.

У процесі виконання курсової роботи курсанти використовували наступні STEM-компоненти, які наведено у табл. 1

Таблиця 1

Практичне застосування STEM-підходу

Компонент	Способи застосування	
Science	вивчення фізичних законів, що діють на мости (напруження, деформація, стійкість)	дослідження матеріалів, які використовуються для будівництва мостів, їх міцності та надійності
Technology	використання програмного забезпечення для моделювання мостів (AutoCAD, Revit, або спеціалізованих програм для інженерного аналізу)	віртуальні симуляції для перевірки навантаження на мост в різних умовах
Engineering	розробка та оптимізація проєкту моста з урахуванням всіх технічних і економічних вимог; робота з кресленнями, розрахунками і реальними інженерними задачами	вирішення проблеми стійкості конструкцій під час різних умов
Mathematics	застосування математичних методів для розрахунку навантажень на мост, визначення параметрів	використання оптимізаційних методів для вибору конструктивних рішень, що забезпечать максимальну стійкість за мінімальних витрат ресурсів

Враховуючи досягнення воєнної науки та набутий досвід в ході ведення бойових дій, науково-педагогічним працівникам, необхідно критично ставитися до деяких звичних уявлень, оскільки велика кількість інформації швидко змінюється, перетворюється, застаріває. Необхідно вести постійний пошук нових рішень, збагачувати та поглиблювати зміст, форм і методів роботи із курсантами (слухачами).

В окресленій площині особливо гостро постає завдання ефективного використання комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх офіцерів, які забезпечують обороноздатність і територіальну цілісність держави та мають відповідати найсучаснішим вимогам, зокрема в сфері інформатизації та використання новітніх технологій у військовій справі. Навчальне середовище все більше стає цифровим і за таких умов ключовим елементом є доступ до знань "без обмежень" (незалежно від місця, часу та ін.), що у свою чергу можна віднести до необхідних та достатніх умов розвитку інноваційної діяльності.

Важливим елементом цифровізації освітнього процесу є використання інтерактивного контенту (тести, схеми, подкасти, відео тощо), що забезпечує активну взаємодію курсантів з навчальним матеріалом та сприяє формуванню аналітичного і критичного мислення. На цьому етапі відбувається цифрова підтримка процесу аналізу проблеми, формулювання ключових питань і пошуку науково обґрунтованих рішень, що відповідає сучасним вимогам до якості військової освіти.

Умовно цей етап виконання курсової роботи можна назвати "вироблення рішення", під час якого виконавець повинен надати відповіді на "класичні питання", наведених на рис. 1.

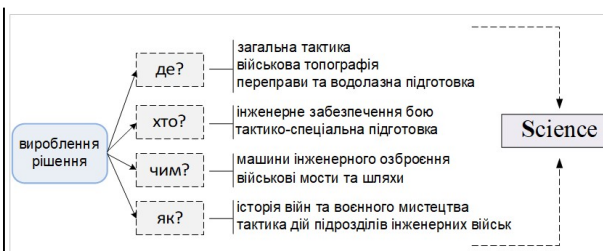


Рис. 1. Етап виконання курсової роботи "вироблення рішення" з міждисциплінарними зв'язками

На цьому етапі важливо розуміти наукову основу досліджуваної проблеми. Курсант має аналізувати дані, проводити експерименти або використовувати теоретичні моделі, що ґрунтуються на наукових принципах. Це допомагає формувати правильні припущення та початкові умови для розрахунків.

Для виконання розрахунків (рис. 2) часто використовуються спеціальні програмні інструменти, моделюючі програми або інші технології. Це можуть бути системи для автоматизації розрахунків, моделювання та аналізу даних, які допомагають зменшити кількість помилок і підвищити ефективність процесу.

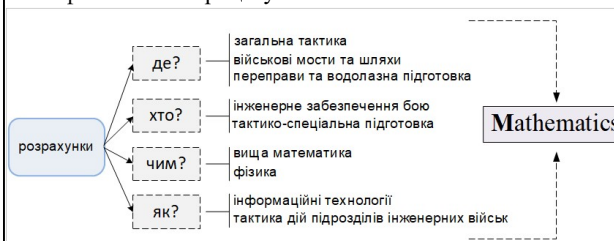


Рис. 2. Етап виконання курсової роботи "розрахунки" з міждисциплінарними зв'язками

На етапі проведення розрахунків, STEM забезпечує комплексний підхід до проблеми, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками використання технологій та математичних методів, що дозволяє розробити ефективне і науково обгрунтоване рішення.

Графічна частина курсової роботи (рис. 3) має важливе значення, оскільки вона дозволяє візуально відобразити всі технічні аспекти проєкту та зробити його більш зрозумілим для виконавця, керівника і рецензента.



Рис. 3. Етап виконання курсової роботи "графіка" з міждисциплінарними зв'язками

Важливість цього етапу можна розглядати через декілька ключових аспектів:

візуалізація конструкції: креслення, схеми і тривимірні моделі, забезпечують наочне уявлення про конструкцію мосту. Це допомагає краще зрозуміти

його елементи, структуру, розташування опор, з'єднань і матеріалів, що використовуються;

пояснення розрахунків: графічна частина допомагає підтвердити проведені розрахунки. Вона включає розподіл навантажень на різні елементи мосту, моменти, згинальні сили та інші фактори, які необхідно враховувати при проєктуванні. Візуальне представлення розрахунків спрощує розуміння і перевірку правильності інженерних рішень;

точність і стандартизація: це важливо для того, щоб проєкт був придатний для використання в реальних умовах і відповідав усім вимогам надійності та безпеки.

Таким чином, графічна частина є невід'ємним елементом курсової роботи з проєктування військових мостів, оскільки вона надає детальний і наочний опис проєкту, забезпечує зрозумілість і точність технічних рішень, а також спрощує аналіз і перевірку розрахунків.

Одночасно на рис. 1-3 представлені міждисциплінарні зв'язки, знання яких, курсанти використовують для пошуку варіантів вирішення завдань, поставлених в курсовому проєкті. Завдяки міждисциплінарному підходу курсанти отримують навички щодо вирішення військово-інженерних задач з багатьох точок зору, використовуючи як теоретичні знання, так і практичні інструменти моделювання (табл. 2).

Таблиця 2

Інтеграція дисциплін та міждисциплінарні зв'язки

STEM-компонент	Міждисциплінарні зв'язки	Результат
Science	застосування знань прикладних дисциплін для розуміння поведінки матеріалів під навантаженнями, стійкості конструкцій та динаміки мостових споруд	використовували фізичні закони для розрахунків та тестування різних конструкцій в умовах реальних сценаріїв
Technology	використання спеціалізованого програмного забезпечення (AutoCAD, Revit, SolidWorks та ін.) для 3D-моделювання та симуляцій військових мостів	ефективно візуалізувати складні конструкції, перевіряти їх на стійкість, міцність та інші фактори
Engineering	основний акцент робився на проєктуванні конструкцій відповідно до інженерних стандартів	використовували інженерні принципи для оптимізації конструкцій мостів, вибору матеріалів і методів будівництва, що забезпечило ефективність проєктів
Mathematics	використовувались математичні методи для розрахунку навантажень, розмірів конструкцій та оптимізації ресурсів	математичні моделі дозволили точно оцінювати параметри проєктів та зменшити ризики помилок

Для порівняння результатів виконання курсових робіт традиційним підходом і з використанням STEM-

підходу використано SWOT-аналіз. З його допомогою побудовано SWOT-матрицю представлену у табл. 3.

Таблиця 3

SWOT-матриця порівняння результатів виконання курсових робіт

Фактори	Традиційний підхід	STEM-підхід
сильні сторони	точність розрахунків, перевірені методи	інноваційність, автоматизація, симуляції, оптимізація
слабкі сторони	повільне виконання, можливі помилки	висока залежність від технологій, необхідність навчання
можливості	використання в умовах обмежених ресурсів	використання нових технологій, симуляцій і віртуальних тестів
загрози	відставання від сучасних стандартів	технічні труднощі, висока вартість ресурсів і програмного забезпечення

Інтерпретація отриманих результатів демонструє виразний контраст між традиційним і STEM-підходами, що відображає загальну еволюцію науко-технічної думки. Традиційний підхід, спираючись на перевірені методи та фундаментальну точність, залишається надійним інструментом у середовищах із обмеженим доступом до сучасних технологій. Він

забезпечує глибоке розуміння базових принципів, однак поступається в оперативності та інноваційності, що може стримувати розвиток у динамічних умовах.

Натомість STEM-підхід репрезентує новітню парадигму, орієнтовану на інтеграцію науки, технологій, інженерії та математики. Його переваги полягають у високій швидкості обробки даних,

точності результатів і здатності до моделювання складних процесів через симуляції. Водночас така ефективність досягається ціною значної залежності від технічних ресурсів, програмного забезпечення та відповідної підготовки фахівців. Отже, вибір підходу визначається контекстом застосування: від ресурсних обмежень до потреби в інноваційному прориві.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Узагальнення та зіставлення результатів виконання курсових проєктів, засобами STEM та традиційного підходу дає підстави для низки обґрунтованих висновків. Передусім варто відзначити відчутне зростання рівня технічної підготовки курсантів, що стало наслідком впровадження STEM-підходу в освітній процес. Використання сучасного інженерного інструментарію позитивно позначилося і на якості курсових робіт, підвищивши їхню практичну цінність та відповідність актуальним вимогам. Водночас спостерігалось поступове формування креативного та критичного мислення, а також здатності до самостійного прийняття рішень у складних технічних і тактичних ситуаціях.

Підготовка курсантів набуває більш прикладного характеру: вона орієнтується на виконання реальних завдань військової інженерії, які потребують міждисциплінарних знань і вмінь. У цьому контексті посилювалася інтеграція різних галузей знань, що сприяло глибшому й системнішому розумінню майбутньої професійної діяльності. Паралельно зростала адаптивність курсантів до новітніх технологій, а також удосконалювалися навички командної взаємодії.

Таким чином, впровадження STEM-підходу для виконання курсових робіт, зокрема в галузі проєктування мостів, забезпечувало не лише засвоєння фундаментальних теоретичних основ, але й формування комплексу професійних компетентностей, що, своєю чергою, виробляє навички прийняття рішень у нестандартних ситуаціях та сприяє розвитку лідерських якостей.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані насамперед із розширенням практичного впровадження STEM-підходу у систему підготовки фахівців у сферах військової логістики, фортифікації, роботизованих систем та управління інженерними підрозділами, що має стратегічне значення для зміцнення обороноздатності держави.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Васильєв О. та ін. Модернізація системи військової освіти України та формування загального обрису офіцера майбутнього: реалії і перспективи. *Військова освіта. Збірник наукових праць Національного університету оборони України*. 2019. №1 (39). С. 70–81. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1775/2019-01/70-81>.
2. Гузик Н.М., Ліщинська Х.І. Роль інтерактивного навчання в процесі підготовки військових фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2020. №191. С. 62–65. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-62-65>.
3. Каршен А.М., Стаднічук О.М., Надос В.О. Симуляційне навчання – запорука успішного формування професійної компетенції військовослужбовця. *Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції “Застосування інформаційних технологій у підготовці та діяльності сил охорони правопорядку”*. (м. Харків, 15 березня 2023 р.). Харків. 2023. С. 84–87.
4. Ларіонов В., Хом'як К., Матвеев Г., Стаднічук О., Кропивницька Л. Мультимедійні технології як засіб підвищення якості освіти. *Збірник наукових праць Національної академії*

державної прикордонної служби України. Серія “Педагогічні науки”. 2021. № 3 (26). С. 82–96. DOI: <https://doi.org/10.32453/podzbimyk/v26i3/881>.

5. Luff, Paulette. Early childhood education for sustainability: origins and inspirations in the work of John Dewey. *Education 3-13*. 2018, 46 (4), p. 447–455.

6. Taguma M., Barrera M. OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis. *Dispon. Su <https://www.oecd.org/education/2030-Proj.-Learn>*. Pdf, 2019. 32 p.

7. Yanli Xu., Danni Lu. Prospect of vocational education under the background of digital age: Analysis of European Union's “Digital Education Action Plan (2021-2027)” *International Conference on Internet, Education and Information Technology (IEIT)*. IEEE, 2021. p. 164–167.

8. NATO. Science & Technology Trends 2022–2042. URL: <https://sto-trends.com/>

9. Базелюк, О. Особливості цифровізації вищої освіти в сучасних умовах. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2021. 2(27). С. 37–43. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2021-2\(27\)-37-43](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2021-2(27)-37-43).

10. Engineering for sustainable development: delivering on the Sustainable Development Goals. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/engineering-sustainable-development-delivering-sustainable-development-goals>

11. Thibaut L., Knipprath H., Dehaene W., Depaepe F. The influence of teachers' attitudes on STEM integration. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2018. № 17. p. 987n1007

REFERENCES

1. Vasyliiev, O. (2019). Modernizatsiia systemy viiskovoi osvity ukrainy ta formuvannia zahalnoho obrysu ofitsera maibutnoho: realii i perspektivy [Modernization of the military education system of Ukraine and the formation of the general outline of the officer of the future: realities and prospects]. *Viiskova osvita*. № 1. С. 70–81. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2019-1/70-81> [in Ukrainian]
2. Huzyk, N.M., Lishchynska, Kh.I. (2020). Rol interaktyvnoho navchannia v protsesi pidhotovky viiskovykh fakhivtsiv [The role of interactive learning in the process of training military specialists]. *Naukovi zapysky Serii: Pedahohichni nauky*. №191. С. 62–65. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2020-1-191-62-65> [in Ukrainian]
3. Karshen, A.M., Stadnichuk, O.M., Nados, V.O. (2023). Symuliatyine navchannia – zaporuka uspishnoho formuvannia profesiinoi kompetentsii viiskovosluzhbovtsia [Simulation training is the key to successfully developing a serviceman's professional competence]. *Zbirnyk tez dopovidei Mizhnarodnoi naukovo-praktychna konferentsii “Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u pidhotovtsi ta diialnosti syl okhorony pravoporiadku”*. С. 84–87 [in Ukrainian]
4. Larionov, V., Khomiak, K., Matvieiev, H., Stadnichuk, O., Kropyvnytska, L. (2021). Multymediini tekhnolohii yak zasib pidvyshchennia yakosti osvity [Multimedia technologies as a means of improving the quality of education]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Serii “Pedahohichni nauky”*. № 3 (26). С. 82–96. DOI: <https://doi.org/10.32453/podzbimyk/v26i3/881> [in Ukrainian]
5. Luff, P. (2018). Early childhood education for sustainability: origins and inspirations in the work of John Dewey. *Education 3–13*. 46(4). Pp. 447–455.
6. Taguma, M., & Barrera, M. (2019). OECD future of education and skills 2030: Curriculum analysis. *Dispon. Su <https://www.oecd.org/education/2030-Proj.-Learn>*. Pdf.
7. Yanli, X., & Danni, L. (2021). Prospect of vocational education under the background of digital age: Analysis of European Union's “Digital Education Action Plan (2021-2027)” *International Conference on Internet, Education and Information Technology (IEIT)* (pp. 164–167). IEEE. [in English]
8. NATO. Science & Technology Trends 2022–2042. URL: <https://sto-trends.com/> [in English]
9. Bazeliuk, O. (2021). Osoblyvosti tsyfrovizatsii vyshchoi osvity v suchasnykh umovakh [Features of digitalization of higher education in modern conditions] *Pedahohichni innovatsii: idei,*

realii, perspektyvy. №2(27). С. 37–43. DOI: [https://doi.org/10.32405/2413-4139-2021-2\(27\)-37-43](https://doi.org/10.32405/2413-4139-2021-2(27)-37-43). [in Ukrainian]

10. Engineering for sustainable development: delivering on the Sustainable Development Goals. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/engineering-sustainable-development-delivering-sustainable-development-goals> [in English]

11. Thibaut, L., Knipprath, H., Dehaene, W., Depaepe, F. (2018). The influence of teachers' attitudes on STEM integration. International Journal of Science and Mathematics Education. № 17. p. 987–1007. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ФТЕМОВ Юрій – кандидат технічних наук, старший науковий співробітник, завідувач кафедри фундаментальних наук Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Наукові інтереси: імплементація та актуалізація фундаментальних наук у системі військової освіти.

ГРУБЕЛЬ Михайло – доктор технічних наук, професор, професор кафедри фундаментальних наук Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Наукові інтереси: посилення інженерно-технічної компоненти підготовки військових фахівців.

ПАРАЩУК Лідія – кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри фундаментальних наук Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Наукові інтереси: розвиток компетентісного підходу в системі вищої військової освіти та практичні шляхи його реалізації.

ОДОСІЙ Любомира – кандидат технічних наук, доцент, професор кафедри фундаментальних наук Національ-

ної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Наукові інтереси: підсилення ролі інформаційно-цифрових дисциплін у системі підготовки офіцерських кадрів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

FTEMOV Yuriy – Candidate of Technical Sciences, Senior Research, Head of the Chair of the Department of Fundamental Sciences Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

Scientific interests: implementation and updating of fundamental sciences in the system of military education.

HRUBEL Mykhailo – Doctor of Technical Sciences, Professor, Professor of the Department of Fundamental Sciences Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

Scientific interests: strengthening the engineering and technical component of training military specialists.

PARASHCHUK Lidiia – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Fundamental Sciences Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

Scientific interests: development of a competency-based approach in the system of higher military education and practical ways of its implementation.

ODOSII Liubomyra – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Fundamental Sciences Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy.

Scientific interests: strengthening the role of information and digital disciplines in the system of officer training.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

UDC 378.011.3-051:004:159.942

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-623-628

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ВОРОБЕЛЬ Марія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9128-7809>
e-mail: marya.vorobel@gmail.com

СІРАНТ Неля –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти
Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8075-1511>
e-mail : nellya0313@ukr.net

ЮРКО Надія –

старший викладач кафедри української та іноземних мов
Львівського державного університету фізичної культури
імені Івана Боберського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7077-2442>
e-mail: nau40279@gmail.com

ЦИФРОВА РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ: ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ СТАБІЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено поняття цифрової резильєнтності як невід'ємної складової професійної стійкості викладачів закладів вищої освіти на тлі швидкого розвитку цифрових технологій. Детально проаналізовано, як технологічні зміни впливають на психолого-педагогічний стан освітян, а також запропоновано стратегії техноадаптації. Ці стратегії спрямовані на збереження професійної ефективності педагогів і попередження вигорання у динамічно змінюваному цифровому середовищі.

Дослідження акцентує увагу на взаємозв'язку між рівнем цифрової компетентності, техностресом та здатністю викладачів ефективно виконувати свої професійні обов'язки у період технологічних змін. Спираючись на стандарти DigCompEdu, модель ТРАСК (технологічного, педагогічного та змістового знання) і сучасні психологічні теорії системної стійкості, автори наголошують, що цифрова резильєнтність є проактивною основою для професійного й педагогічного розвитку. Окрему увагу приділено використанню генеративного штучного інтелекту, зокрема технології Gemini, який розглядається як засіб посилення академічної доброчесності та зменшення адміністративного навантаження у сфері освіти в Україні. У рамках дослідження

обґрунтовується твердження, що цифрова резильєнтність виступає ключовою ланкою між базовими комп'ютерними навичками та здатністю викладача залишатися продуктивним і стійким у швидкоплинному цифровому світі. Автори визначають цифрову резильєнтність як критично важливий фактор сучасної педагогічної професії, що знаменує перехід від суто технічного володіння інструментами до гнучкого управління змінами.

У статті підкреслюється, що професійна стійкість викладача у процесі цифровізації залежить від синергії трьох основних чинників: когнітивного переосмислення (перетворення технологічних викликів на можливості для розвитку), структурної адаптації (успішне застосування моделі TRACK для пріоритетизації педагогічних цілей над технічними засобами) та інноваційної синергії (ефективне використання штучного інтелекту задля оптимізації адміністративних процесів). У підсумку автори стверджують, що перехід від пасивного пристосування до активного керування змінами дозволяє зберегти людиноцентричність освітнього процесу та сприяє професійному зростанню педагогів у цифровому середовищі. Дослідження підтверджує, що викладачі, які сприймають цифрові трансформації як можливість для вдосконалення своїх професійних компетенцій, демонструють вищу ефективність і тривалість кар'єри в умовах безперервних змін.

Ключові слова: цифрова резильєнтність, вища освіта, цифрова компетентність, професійна стабільність, педагогічна адаптація, освітній досвід.

VOROBEL Mariia –

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9128-7809>
e-mail: marya.vorobel@gmail.com

SIRANT Nelia –

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Primary and Preschool Education
Ivan Franko National University of Lviv
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8075-1511>
e-mail : nelya0313@ukr.net

YURKO Nadiya –

Senior Lecturer of the Department of Ukrainian and Foreign Languages
Ivan Boberskyi Lviv State University of Physical Culture
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7077-2442>
e-mail: nau40279@gmail.com

DIGITAL RESILIENCE: A PREREQUISITE FOR PROFESSIONAL STABILITY OF HIGHER EDUCATION FACULTY

The article explores the phenomenon of digital resilience as a critical component of the professional stability of higher education educators in the context of rapid digital transformation. The study analyzes the relationship between digital competence, technostress, and the ability of educators to maintain professional efficiency during technological shifts. By integrating the DigCompEdu standards, the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model, and current psychological theories of systemic resilience, the authors argue that digital resilience is not merely a reactive trait but a proactive foundation for pedagogical and professional growth.

Specific attention is given to the integration of Generative AI (Gemini) as a tool for enhancing academic integrity and reducing administrative burden in the Ukrainian educational space. The study argues that digital resilience is the missing link between knowing how to use a computer and remaining a stable, effective professional in a digital-first world. Digital resilience is the fundamental stabilizer of the contemporary pedagogical profession. It constitutes a move away from the static mastery of tools toward a dynamic mastery of change.

This study concludes that professional stability in higher education is achieved through tripartite process of cognitive re-framing, structural integration, and innovative synergy. By transitioning from viewing technological disruption as a threat to an opportunity for innovation, and employing frameworks such as TPACK, educators can ensure technology remains subordinate to pedagogy. Furthermore, the strategic adoption of AI tools is highlighted as a critical means to alleviate administrative burdens, thereby preserving the human-centric core of the educational experience. Research confirms that educators who treat digital disruptions as opportunities for pedagogical innovation rather than threats to their status demonstrate higher levels of professional longevity and effectiveness.

Key words: digital resilience, higher education, digital competence, professional stability, pedagogical adaptation, educational experience.

Problem statement. The contemporary higher education system is experiencing a phase of «permanent digitalization», reshaping the traditional paradigms of teaching and learning. For educators, this transition often creates a paradox: while technological advancements offer a plethora of innovative teaching tools, they also contribute to professional instability marked by technostress and cognitive overload. The problem lies in the gap between the formal mastery of digital tools and the internal psychological and professional readiness to adapt to constant technological disruptions. Consequently, the cultivation of digital resilience emerges as a critical factor for ensuring the long-term stability and productivity of educators. In the absence of such resilience, technostress can precipitate burnout, dimi-

nished teaching efficacy, and a regression toward outdated pedagogical practices that fail to meet modern educational demands.

Today's higher education institutions exist in an environment of constant turbulence. The role of educators has evolved beyond content delivery; they are now required to remain emotionally grounded and professionally agile amid rapid and often chaotic digital transformation. Traditional higher education pedagogy was founded upon the stability of knowledge. However, digital resilience shifts the focus toward the educator's capacity for lifelong learning representing a core concept of modern adult learning. In our study we would like to propose techno-adaptation strategies that facilitate the

maintenance of professional efficiency and the prevention of burnout within a dynamic digital environment.

Analysis of recent research and publications. The foundational framework for digital competencies among educators has been outlined in the European initiative the DigCompEdu [13], emphasizes that achieving professional autonomy (levels A2-B1) necessitates psychological preparedness for continuous change. Within the Ukrainian educational landscape, V. Bykov and O. Burov have extensively analyzed the conceptual requirements for participants in the educational process within advanced digital learning environments [1, pp.11–22]. Their work offers a robust theoretical model bridging the external and internal organization of e-learning features. Critically, this model identifies measurable parameters to assess learner success based on human-centric characteristics rather than the limitations of the learning technologies themselves. The stability of the Ukrainian educators is currently defined by their ability to maintain pedagogical presence across fragmented digital channels, often under conditions of physical and digital insecurity. Other notable contributions highlight that professional competence in the digital age necessitates an ongoing recalibration in response to technological evolution [3, pp. 60–65]. Complementing this view, further research explores how integrating generative AI technologies, such as Gemini, demands heightened levels of critical thinking along with reinforced academic integrity [2, pp. 2134-2144]. These perspectives underscore the necessity of preparing educators not just to use new tools but to engage with them critically and ethically.

Yet digitalization is not without its drawbacks. As identified by numerous scholars, «technostress» is a primary factor driving reduced productivity and exacerbating workplace dissatisfaction [14, pp. 301–328]. M. Bond expanded this understanding within the context of emergency remote education during the COVID-19 pandemic, demonstrating that resilience is often the deciding factor in whether teachers can sustain their roles and responsibilities long-term [5, pp. 191–247]. From a psychological perspective, V. Korolchuk examined educator stability amidst stress-inducing changes, defining resilience as a vital mechanism for transforming adversity into professional development [4].

Significantly, for educators, "adversity" frequently manifests as the abrupt obsolescence of established teaching practices in favor of rapidly changing technological expectations. Professional stability, therefore, cannot mean the absence of stress but rather denotes an educator's ability to transform such challenges into opportunities for growth. This concept positions digital resilience as a form of metacognitive awareness, the capacity to monitor one's mental state while adapting strategies flexibly without compromising professional effectiveness. The task of our report would be to present the transformation of the educator from a vulnerable user of technology into a resilient architect of digital learning, ensuring that their stability is build on a foundation of adaptive mastery rather than static knowledge.

The primary goal of this study is to investigate and outline the structural components of digital resilience and examine their role in ensuring the professional stability of university faculty. More specifically, it seeks to identify theoretical constructs, actionable strategies, and evidence-based practices that can support educators in evolving from passive users of technology into competent architects of resilient and effective digital learning

environments. By fostering adaptive mastery rather than reliance on static knowledge, this research aims to illuminate pathways for building sustainable educational competency in an era where change is the only constant.

Presentation of the main material. In the context of the fundamental structural transformation of the contemporary landscape of higher education the professional identity of the academic practitioner is no longer defined by the possession of fixed knowledge, but by the capacity to function as a central element in an integrated digital ecosystem. The pedagogical analysis explores how professional stability is maintained through the integration of technology, psychology, and evolving academic standards. The educational environment of the educational institution has evolved into a complex cloud-based space. Consequently, professional stability is redefined as the educator's ability to filter, curate, and navigate these digital spaces while maintaining pedagogical integrity [1, pp.11–22]. This shift necessitates a facilitator-led approach where knowledge is co-constructed within a digital framework. Professional stability is not a static state but a dynamic process of adaptation, where digital resilience serves as the primary mechanism for sustaining high-quality educational standards amidst constant technological flux.

A rigorous pedagogical analysis identifies that professional stability is not a singular skill but the synergy of multiple domains, encapsulated in the Technological Pedagogical Content Knowledge (TRACK) framework [11, pp. 1017–1054]. Stability occurs when the teaching professional masters the invisible integration of technology. If an educator understands the content and the pedagogy but lacks the technological fluency (TK), the professional foundation becomes unstable. This imbalance leads to increased cognitive load, fragmented delivery, and a loss of professional authority. Conversely, when Technological Knowledge (TK), Pedagogical Knowledge (PK), and Content Knowledge (CK) are harmonized, technology becomes a natural extension of the educator's methodology.

High levels of TRACK integration allow faculty members to remain stable regardless of the specific software of AI model (e.g., Gemini) being utilized. When the pedagogical logic of AI-assisted critical thinking is understood, the specific interface becomes secondary to the educational objective. Furthermore, the DigCompEdu framework [13] and UNESCO ICT Competency Framework [8] provide a developmental roadmap. By progressing from a new «Newcomer to a Pionere», the educator stops being a mere transmitter of data and become an orchestrator of digital learning experiences. This transition reduces individual pressure by distributing the cognitive load across the digital environment through Self-regulated Learning strategies [15, pp. 64–70].

Digital resilience is multidimensional construct that is as much psychological as it is technical. A lot of scholars define resilience as the capacity for positive adaptation despite significant adversity [10, pp. 543–562]. In the digital realm, this adversity often manifests as «technostress» [6, pp.1–8].

Technostress in higher education manifests through five primary vectors that threaten professional stability [14, pp. 301–328]:

1. Techno-overload: the preasure to work faster and process more information due to constant connectivity.

2. Techno-invasion: the erosion of boundaries between professional and private life, leading to digital fatigue.

3. Techno-complexity: the stress induced by steep learning curves associated with new software and constant system updates.

4. Techno-insecurity: the fear of being replaced or rendered obsolete by automated systems or Artificial Intelligence.

5. Techno-uncertainty: the instability caused by the rapid, unpredictable evolution of digital tools and platforms.

V. Karolchuk emphasizes that psychological resilience is essential for maintaining a stable professional identity during stressogenic changes. For educators facing extreme conditions such as the transition to emergency remote teaching [4] or the adaptation of the Ukrainian educational system to war conditions [12, pp. 18–26] resilience becomes a tool for social continuity and professional survival.

The integration of Large Language Models (LLMs) like Gemini introduces a new challenge to professional stability. Digital resilience now includes the ability to delegate routine cognitive tasks to AI while simultaneously intensifying the focus on higher-order critical thinking [2, pp. 2134–2144]. The primary pedagogical risk is that AI becomes a «cognitive prosthetic», potentially weakening student analysis. To counter this, educators must redesign the learning process by focusing on:

- *Prompt engineering as pedagogy*: assessing how students interact with and direct AI models;
- *Fact-checking and verification*: developing specialized skills to audit AI-generated content for biases and hallucinations;

- *Ethical evaluation*: integrating academic integrity into the core curriculum as a fundamental competency.

This shift ensures that academic practitioners maintain their authority not by banning technology, but by mastering its ethical and pedagogical application [2, pp. 2134–2144]. Stability is maintained when the educator guides students to use AI as a collaborator for brainstorming rather than a shortcut for content generation. Unlike basic digital literacy, resilience involves what N. Hockly describes as «digital ability» [7, pp. 441–448]. It is a triad of interconnected components that sustain professional standing:

- *Cognitive-adaptive component*: the ability to critically evaluate new technologies and integrate them into existing structures without losing focus on learning objectives;
- *Emotional-volitional component*: the capacity to manage digital fatigue and maintain a positive professional self-image during periods of systemic change;
- *Action-oriented component*: mastery of technopedagogical tools that allow for a seamless transition between offline, hybrid, and fully remote teaching models.

Scientific discourse frequently conflates «digital literacy» with «digital resilience». The effectively differentiate these concepts in our research, it is essential to highlight that while *digital literacy* is a functional requirement (knowing how), *digital resilience* is the higher-ordered professional capability (knowing why and how to adapt). The table below presents a comparative analysis of these dimensions to clarify this distinction.

Table: Comparative Analysis of Digital Literacy and Digital Resilience

Dimension	Digital Literacy	Digital Resilience
Epistemological basis	Knowledge of specific interfaces	Understanding of underlying logic
Temporal focus	Present-oriented (current tools)	Future-oriented (anticipatory adaptation)
Psychological state	Compliance	Agency
Systemic impact	Incremental improvement	Transformative stability

The proposed distinction moves beyond the common conflation of these terms by defining *digital literacy* as a functional, tool-centric requirement focused on current proficiency and compliance. In contrast, *digital resilience* is framed as a structural, agentic capacity. It represents shift from «knowing how to» to «knowing why», enabling educators to maintain professional stability through proactive adaptation. While literacy allows for incremental improvement in practice, resilience ensures transformative stability allowing the professional to evolve alongside technological shifts without losing core pedagogical efficacy. In essence, if digital literacy is the ability to operate the machine, digital resilience is the cognitive and structural framework that allows the educator to remain effective even when the machine changes entirely.

The analysis highlights that professional stability is increasingly context-dependent. In scenarios like the adaptation of the Ukrainian system [12, pp. 18–26], digital resilience becomes a tool for maintaining educational quality under physical and systemic crises. Stability is reinforced by the educator's participation in professional digital communities [9]. This social learning

creates a collective resilience that supports the individual educator. By embracing a learner's mindset, faculty members reduce the anxiety of change, transforming technostress into a catalyst for professional growth and systemic innovation.

Within the pedagogical context, the concept of resilience takes on particular importance, as it directly pertains to fostering psychological fortitude self-regulation, self-confidence, and the capacity for recovery in both educators and learners. Today's educational realities demand not only professional expertise but also the ability to function effectively under conditions of uncertainty, crisis, and constant psychological pressure. Professional stability in the digital age is a dynamic state achieved when the educator's technological knowledge is deeply embedded within their pedagogical and content expertise. Digital resilience is the prerequisite for this stability, enabling teaching professionals to uphold academic integrity and pedagogical excellence despite technological shifts. By mastering the integration of human critical thinking and AI capabilities, the modern educator secures their role as an essential architect of the future knowledge society.

Conclusions. The professional stability of higher education educators in the 2020s is no longer anchored in the permanence of their tools, but in the resilience of their mindset. Digital resilience is the synthesis of technical proficiency, psychological flexibility, and pedagogical logic. It allows the educator to navigate the «technostress» of the digital age not just as survivor, but as an innovator. For the future university system to remain stable, it must invest in the «resilience training» of all participants of teaching process in the high education institution, moving beyond simple software tutorials to deep, techno-pedagogical coaching. Research confirms that educators who treat digital disruptions as opportunities for pedagogical innovation rather than threats to their status demonstrate higher levels of professional longevity and effectiveness.

Future research should focus on the empirical measurement of digital resilience level among educators. Specifically, investigating how long-term digital resilience varies across different careers stages could lead to more personalized professional development programs, and the development of an AI-adaptability scale for educators would be a priority for maintaining stability in an AI-driven academic landscape.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В., Буров О. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підтримці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. С. 11–22. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/601/4566>
2. Воробель М. М., Сирант Н. П. Вплив інтеграції генеративних моделей ШІ (на прикладі GEMINI) на розвиток критичного мислення та академічної доброчесності студентів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 11(51). С. 2134–2144. DOI: 10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2134-2144.
3. Сторонська О. С., Воробель М. М. Професійна компетентність педагога в умовах цифровізації освіти. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 10/218. С. 60–65. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.290462.
4. Корольчук В. М. Психологія стресостійкості особистості: дис. д-ра психологічних наук 19.00.01 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН Укр. Київ, 2009. 511 с.
5. Bond M. Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 15. No. 2. P. 191–247. URL: https://www.researchgate.net/publication/348311218_Schools_and_emergency_remote_education_during_the_COVID-19_pandemic_A_living_rapid_systematic_review
6. García-Peñalvo F. J. Avoidance of technostress in the era of digitalization. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. 2021. Vol. 22. P. 1–8. URL: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/27866>
7. Hockly N. Digital literacies and resilience in the classroom. *ELT Journal*. 2022. Vol. 76, Iss. 4. P. 441–448. URL: https://www.researchgate.net/publication/275133288_Digital_literacies
8. ICT Competency Framework for Teachers. UNESCO. Paris, 2018. 60 p. <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft>
9. Lankshear C., Knobel M. *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. 3rd ed. Maidenhead : Open University Press. 2011. 288 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/277789162_New_literacies_Everyday_practices_and_social_learning
10. Luthar S. S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71. No. 3. P. 543–562. URL: https://www.researchgate.net/publication/12366925_The_Construct_of_Resilience_A_Critical_Evaluation_and_Guidelines_for_Future_Work

Construct_of_Resilience_A_Critical_Evaluation_and_Guidelines_for_Future_Work

11. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. 2006. Vol. 108. No. 6. P. 1017–1054. URL: <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Mishra-Koehler.pdf>
 12. Prockopets K., Tkach V. Adaptation of the Ukrainian Educational System to the Conditions of War. *Strategic directions for developing science and education in Ukraine* Kyiv : KIIS, 2024. Pp. 18–26. URL: https://www.researchgate.net/publication/385628292_ADAPTATION_OF_THE_EDUCATIONAL_PROCESS_IN_UKRAINE_TO_THE_CONDITIONS_OF_WAR
 13. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/329191291_European_Framework_for_the_Digital_Competence_of_Educators_DigCompEdu
 14. Tarafdar M., Tu Q., Ragu-Nathan B. S., Ragu-Nathan T. S. The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity. *Journal of Management Information Systems*. 2007. Vol. 24. No. 1. P. 301–328. URL: https://www.researchgate.net/publication/220591007_The_Impact_of_Technostress_on_Role_Stress_and_Productivity
 15. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70. URL: <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>
- #### REFERENCES
1. Bykov, V., & Burov, O. (2020). Tsyfrovе navchalne seredovyshe: novi tekhnolohii ta vymohy do zdobuvachiv znan [Digital learning environment: New technologies and requirements for knowledge seekers]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidtrymtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. S. 11–22. [in Ukrainian]
 2. Vorobel, M. M., & Sirant, N. P. (2025). Vplyv intehratsii heneratyvnykh modelei Shi (na prykladi GEMINI) na rozvytok krytychnoho myslennia ta akademichnoi dobrocheshnosti studentiv [The impact of integrating generative AI models (using GEMINI as an example) on the development of students' critical thinking and academic integrity]. *Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnolohii*. 11(51). S. 2134–2144. DOI: 10.52058/2786-5274-2025-11(51)-2134-2144. [in Ukrainian]
 3. Storonska, O. S., & Vorobel, M. M. (2023). Profesiina kompetentnist pedahoha v umovakh tsyfrovizatsii osvity [Professional competence of a teacher in the conditions of digitalization of education]. *Molod i rynok*. 10(218). S. 60–65. DOI: 10.24919/2308-4634.2023.290462. [in Ukrainian]
 4. Korolchuk, V. M. (2009). Psykholohiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality stress resistance]. (Doctoral dissertation). G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the APN of Ukraine. Kyiv. 511 p. [in English]
 5. Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Distance Education*. 15(2). Pp. 191–247. [in English]
 6. García-Peñalvo, F. J. (2021). Avoidance of technostress in the era of digitalization. *Education in the Knowledge Society (EKS)*. 22. Pp. 1–8. [in English]
 7. Hockly, N. (2022). Digital literacies and resilience in the classroom. *ELT Journal*. 76(4). Pp. 441–448. [in English]
 8. UNESCO. (2018). ICT Competency Framework for Teachers. Paris: UNESCO. 60 p. URL: <https://www.unesco.org/en/digital-competencies-skills/ict-cft> [in English]
 9. Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press. 288 p. [in English]
 10. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for

future work. Child Development. 71(3). Pp. 543–562. [in English]

11. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record. 108(6). Pp. 1017–1054. [in English]

12. Prockopets, K., & Tkalic, V. (2024). Adaptation of the Ukrainian Educational System to the Conditions of War. In: Strategic directions for developing science and education in Ukraine. Kyiv: KIIS. Pp. 18–26. [in English]

13. Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union. 95 p. [in English]

14. Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, B. S., & Ragu-Nathan, T. S. (2007). The Impact of Technostress on Role Stress and Productivity. Journal of Management Information Systems. 24(1). Pp. 301–328. [in English]

15. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice. 41(2). Pp. 64–70. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ВОРОБЕЛЬ Марія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського.

Наукові інтереси: загальна педагогіка та історія педагогіки, філологія та методика викладання іноземних мов.

СІРАНТ Нелія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: загальна педагогіка та історія педагогіки початково та дошкільна освіта.

ЮРКО Надія – старший викладач кафедри української та іноземних мов Львівського державного університету фізичної культури імені Івана Боберського.

Наукові інтереси: філологія та методика викладання іноземних мов, педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

VOROBEL Mariia – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Languages Ivan Boberskyi Lviv University of Physical Culture.

Scientific interests: general pedagogy and history of pedagogy, philology and methodology of teaching foreign languages.

SIRANT Nelia – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Primary and Preschool Education Ivan Franko National University of Lviv.

Scientific interests: general pedagogy and history of pedagogy, primary and preschool education.

YURKO Nadiya – Senior Lecturer of the Department of Ukrainian and Foreign Languages Ivan Boberskyi Lviv University of Physical Culture.

Scientific interests: philology and methodology of teaching foreign languages, pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:793.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-628-634

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЄФІМОВА Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хореографії
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5532-7324>
e-mail: halaburdina_e@hnpu.edu.ua

КОСИЧЕНКО Вікторія –

старший викладач кафедри хореографії
Харківського національного педагогічного
університету імені Г.С. Сковороди
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-1955>
e-mail: v.kosychenko@hnpu.edu.ua

ГОРГОЛЬ Петро –

заслужений працівник культури України, доцент,
завідувач кафедри хореографії і танцювальних видів спорту
Національного університету
«Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1738-7023>
e-mail: petrogorgol@gmail.com

ПЕДАГОГІКА ІННОВАЦІЙ У ХОРЕОГРАФІЇ: ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ БАЛЕТМЕЙСТЕРА ХХІ СТОЛІТТЯ

Зміст статті зосереджений у площині актуальної науково-педагогічної проблематики, що стосується формування креативного мислення майбутнього балетмейстера в умовах оновлення сучасної мистецької освіти, зумовленого переходом до компетентнісного підходу, активним упровадженням перформативних практик та цифрових технологій. Доведено значущість впливу новітніх професійних вимог на трансформацію традиційної моделі підготовки хореографа, яка нині потребує переорієнтації з відтворювального навчання на розвиток творчої самостійності, інноваційного мислення та здатності до художнього конструювання.

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретико-методологічного аналізу процесу формування креативного мислення майбутнього балетмейстера та розробленні концептуальної моделі його педагогічного забезпечення в системі інноваційної

хореографічної освіти. Розкрито сутність креативного мислення балетмейстера як комплексної професійної якості, що інтегрує дивергентність, образне та композиційне мислення, рефлексивність і здатність до художньої інтерпретації рухового матеріалу.

Наголошено, що в структурі професійної компетентності балетмейстера саме креативне мислення визначає можливості суб'єкта творчої діяльності до реалізації власного художнього потенціалу, створення авторських рішень та побудови цілісного сценічного твору. Виокремлено та систематизовано компоненти креативної компетентності, серед яких: когнітивно-дивергентний, образно-інтерпретаційний, просторово-динамічний, рефлексивно-оцінювальний і мотиваційно-середовищний, а також професійно специфічні – композиційно-драматургічний, інноваційно-проектний, комунікативно-лідерський та рефлексивний.

Узагальнено функціональну структуру креативного мислення балетмейстера через взаємодію генеративної, інтерпретаційної, конструктивної, комунікативної та рефлексивної функцій. Обґрунтовано ефективність проєктної діяльності як провідного педагогічного інструменту розвитку креативності, що реалізується через послідовні етапи хореографічного проєктування: від концептуалізації до рефлексії та корекції результату. Окремо підкреслено визначальну роль перформативних практик, які сприяють розвитку творчої автономії, гнучкості мислення та інтеграції індивідуального і соціального вимірів художньої діяльності.

У підсумку встановлено, що запропонована модель формування креативного мислення балетмейстера відображає інноваційний підхід до мистецької освіти, у межах якого креативність виступає системоутворювальним принципом організації освітнього процесу. Констатовано, що результативність цього процесу визначається синергією творчого освітнього середовища, тілесно-рухової практики та сучасних педагогічних технологій, що забезпечує підготовку фахівця, здатного до ефективного професійної та творчої самореалізації.

Ключові слова: хореографічна освіта, креативне мислення, балетмейстер, педагогіка інновацій, перформативне мистецтво, міждисциплінарність, проєктна діяльність, компетентнісний підхід.

YEFIMOVA Olena –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Choreography
H. S. Skovoroda Kharkiv at the National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5532-7324>
e-mail: halaburdina_e@hnpu.edu.ua

KOSYCHENKO Viktoriia –

Senior Lecturer
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7019-1955>
e-mail: v.kosychenko@hnpu.edu.ua

HORHOL Petro –

Honoured Worker of Culture of Ukraine,
Associate Professor, Head of the Department
of Choreography and Dance Sports
National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1738-7023>
e-mail: petrogorgol@gmail.com

INNOVATIVE PEDAGOGY IN CHOREOGRAPHY: DEVELOPING CREATIVE THINKING IN THE 21ST-CENTURY BALLET MASTER

The article addresses relevant scientific and pedagogical issues related to the development of creative thinking in future choreographers (ballet masters) within the context of transformations in contemporary arts education. These transformations are driven by the shift toward a competence-based approach, as well as the active integration of performative practices and digital technologies. The significance of current professional requirements in reshaping the traditional model of choreographer training is substantiated, emphasizing the need to move from a reproductive model of learning toward the development of creative autonomy, innovative thinking, and the capacity for artistic creation.

The purpose of the study is to conduct a theoretical and methodological analysis of the development of creative thinking in future ballet masters and to propose a conceptual model for its pedagogical support within the system of innovative choreographic education. Creative thinking in ballet masters is defined as a complex professional quality that integrates divergent thinking, imagery-based and compositional thinking, reflexivity, and the ability to artistically interpret movement.

It is emphasized that within the structure of a ballet master's professional competence, creative thinking determines the individual's capacity to realize their artistic potential, generate original solutions, and construct coherent stage works. The components of creative competence are identified and systematized, including cognitive-divergent, image-interpretative, spatial-dynamic, reflexive-evaluative, and motivational-environmental components, as well as professionally specific components: compositional-dramaturgical, innovation-oriented, communicative-leadership, and reflexive.

The functional structure of a ballet master's creative thinking is conceptualized through the interaction of generative, interpretative, constructive, communicative, and reflexive functions. The effectiveness of project-based learning as a key pedagogical tool for fostering creativity is substantiated, implemented through successive stages of choreographic design: conceptualization, dramaturgical planning, movement modeling, technical integration, and reflection with subsequent revision. Particular emphasis is placed on the defining role of performative practices, which foster creative autonomy, cognitive flexibility, and the integration of individual and social dimensions of artistic activity.

In conclusion, it is established that the proposed model for the development of creative thinking in ballet masters represents an innovative approach to arts education, in which creativity functions as a system-forming principle of the educational process. The effectiveness of this process is determined by the synergy of a creatively structured educational environment, embodied practice, and contemporary pedagogical technologies, ensuring the training of specialists capable of effective professional and creative self-realization.

Key words: training, choreographer, choreographic education, teaching methodology, performative practices, performance.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку мистецької освіти характеризується зміною освітньої парадигми – переходом від репродуктивної моделі навчання до компетентнісної, орієнтованої на формування творчої особистості. У сфері хореографії ця трансформація зумовлена розширенням меж перформативного мистецтва, інтеграцією цифрових технологій, появою *site-specific* практик, інтерактивних форматів та мультимедійних сценічних рішень.

Традиційна система підготовки балетмейстера переважно зосереджена на засвоєнні техніки, стилістики та канонів композиції. Водночас балетмейстер XXI століття виступає не лише постановником, а й автором концепції, куратором проєкту та модератором творчого процесу. У зв'язку з цим виникає потреба в переосмисленні педагогічних механізмів формування креативного мислення як ключової професійної якості.

Проблема формування креативності майбутнього балетмейстера безпосередньо пов'язана з актуальними науковими та практичними завданнями модернізації мистецької освіти, підвищення її конкурентоспроможності та відповідності європейським стандартам підготовки фахівців творчих спеціальностей.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблематика компетентнісного підходу в мистецькій освіті активно розробляється українськими науковцями. Зокрема, у працях К. Юр'євої та О. Тищенко уточнюється сутність понять «компетенція» та «компетентність», окреслюється їх структура в педагогічному контексті [4]. Т. Медвідь аналізує компетентнісні засади професійної підготовки хореографів у класичному університеті, підкреслюючи необхідність розвитку творчої автономії [3].

Дослідження О. Лиманської та О. Барабаш доводять ефективність проєктної діяльності як складової формування професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії [2, с. 108].

У зарубіжному науковому дискурсі питання міждисциплінарності та креативного мислення в танцювальній освіті розглядаються у працях J. Smith-Autard, K. Chappell, C. Hathaway, J. Wu, Y. Zhang, H. Li, A. Issaliyev, A. Moldakhmetova, які підкреслюють значення інтегративних підходів, творчої рефлексії та взаємодії різних мистецьких і наукових практик у процесі підготовки хореографа [6; 12; 13].

Водночас аналіз літератури засвідчує відсутність цілісної педагогічної моделі формування креативного мислення саме в системі балетмейстерської підготовки. Недостатньо окреслено структурні компоненти креативної компетентності та механізми її формування в умовах інноваційного освітнього середовища.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та розробити концептуальну модель педагогічного забезпечення формування креативного мислення майбутнього балетмейстера в умовах інноваційної хореографічної освіти. Ключовим є розвиток креативного мислення як інтегративної професійної якості, що поєднує художню уяву, композиційне мислення, рефлексивність, імпровізаційну готовність, аналітичні здібності та здатність створювати авторські хореографічні продукти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому дискурсі креативність розглядається як інтегративна характеристика особистості,

що охоплює здатність до продукування оригінальних ідей, гнучкість мислення, варіативність рішень та їх соціальну значущість. У мистецькій освіті ця категорія набуває особливої ваги, оскільки творчість виступає не лише результатом, а способом професійної діяльності.

Спираючись на аналіз психолого-педагогічних джерел і специфіку хореографічної діяльності, креативне мислення в хореографії пропонуємо визначати як інтегративну професійно зумовлену здатність особистості до варіативного продукування оригінальних пластичних рішень, їх композиційного структурування та художньо-образної інтерпретації в процесі створення танцювального твору. Воно поєднує дивергентність, образність, просторово-динамічне моделювання та рефлексивний контроль результату. На відміну від загального трактування креативності, у хореографії вона реалізується через тілесно-руховий інтелект, синтез музичного й просторового мислення та здатність трансформувати емоційний досвід у сценічну форму.

Теоретичну основу дослідження становлять класичні та сучасні концепції креативності. У межах цих підходів креативність розглядається як здатність до продукування оригінальних ідей, гнучкості мислення та варіативності рішень [7]. У площині хореографії це проявляється в умінні варіювати руховий матеріал, трансформувати пластичні структури та створювати альтернативні інтерпретації музичного тексту, що становить основу імпровізаційної й постановочної діяльності [12].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що розвиток креативного мислення зумовлюється взаємодією інтелектуальних здібностей, мотиваційної сфери та освітнього середовища, яке стимулює автономію, ініціативність і творчий експеримент [6]. Це положення є принциповим для хореографічної освіти, де педагогічно організований простір виступає каталізатором творчого розвитку майбутнього фахівця.

Водночас у науковому дискурсі наголошується на необхідності поєднання процесів генерації ідей та їх критичного осмислення, що забезпечує перехід від спонтанної творчості до професійно структурованої діяльності [7]. У хореографії це проявляється у здатності майбутнього балетмейстера не лише створювати нові пластичні рішення, а й здійснювати їх композиційне впорядкування, художній відбір і рефлексивний аналіз. Таким чином, креативне мислення постає як керований процес, що інтегрує генерацію та оцінювання творчого результату.

З урахуванням окреслених теоретичних положень креативне мислення майбутнього хореографа доцільно розглядати як цілісну багатокomпонентну систему, у якій взаємодіють когнітивні, художньо-образні, діяльнісні та особистісно-мотиваційні чинники.

Провідним є *когнітивно-дивергентний компонент*, що забезпечує варіативність рухових рішень, гнучкість мислення та здатність до пластичної трансформації матеріалу. Саме він визначає потенціал до генерації нових ідей і виступає основою імпровізаційної діяльності.

Важливу роль відіграє *образно-інтерпретаційний компонент*, пов'язаний із формуванням сценічного образу, емоційно-пластичною виразністю та асоціативністю художнього мислення, що забезпечує смислове наповнення хореографічного твору.

Професійну специфіку хореографії репрезентує *просторово-динамічний компонент*, який охоплює композиційне структурування, організацію сценічного простору та часової динаміки руху, формуючи цілісність і логіку розвитку хореографічної дії.

Не менш значущим є *рефлексивно-оцінювальний компонент*, що передбачає здатність до критичного аналізу власних творчих рішень, їх відповідності художньому задуму та здійснення свідомої корекції результату.

Системоутворювального значення набуває *мотиваційно-середовищний компонент*, який визначає внутрішню готовність до творчого пошуку, рівень творчої активності та залежність розвитку креативного мислення від педагогічно організованого мистецького середовища.

Функціонування зазначених компонентів має циклічний характер: генерація ідей переходить у їх художню інтерпретацію, далі – у композиційне структурування, після чого здійснюється рефлексивний аналіз і корекція результату, що знову активізує процес творчого пошуку.

Сучасні дослідження підтверджують, що танцювальна освіта має значний потенціал у формуванні творчих умінь студентів, зокрема розвитку дивергентного мислення та здатності до художньо-практичного вирішення завдань [13]. Концепції Creative Dance Curriculum доводять, що середовище, яке підтримує автономію й експериментування, активізує внутрішні механізми творчості. Інтеграція цифрових технологій і засобів штучного інтелекту розширює можливості художнього моделювання та аналізу руху, однак їх ефективність визначається методичною доцільністю використання [14].

Отже, розвиток креативного мислення майбутнього хореографа зумовлюється взаємодією тілесно-рухової діяльності, педагогічно організованого творчого середовища та інноваційних освітніх інструментів.

На рівні професійної реалізації креативне мислення набуває конкретної форми – креативного мислення балетмейстера як суб'єкта постановочної діяльності. Якщо у попередньому викладі воно розглядалося як системна когнітивно-художня здатність, то в діяльності балетмейстера воно трансформується в механізм створення цілісного сценічного продукту [12].

Креативне мислення балетмейстера – це здатність до генерації оригінальних художніх рішень, інтеграції різних видів мистецтва та рефлексивного осмислення власної творчої діяльності в процесі створення вистави. Воно передбачає концептуальне мислення, побудову драматургічної структури, організацію простору, управління емоційною динамікою та забезпечення художньої цілісності постановки.

У структурі креативної компетентності балетмейстера виокремлюються:

- *композиційно-драматургічний компонент* – здатність до створення цілісної композиції та логіки розвитку дії;
- *інноваційно-проектний компонент* – готовність до експерименту, міждисциплінарних рішень і технологічних новацій;
- *рефлексивний компонент* – критичне осмислення художніх рішень;

- *комунікативно-лідерський компонент* – здатність до творчого керівництва колективом і координації художньої взаємодії [6].

Таким чином, креативне мислення балетмейстера набуває системного професійного виміру та виходить за межі індивідуальної творчої здатності.

Логічним продовженням теоретичної моделі є визначення педагогічних механізмів її формування. Одним із найбільш ефективних інструментів виступає проєктна діяльність, що забезпечує перехід від репродуктивного навчання до творчого конструювання [2, с. 108].

Реалізація хореографічного проєкту як педагогічно організованої форми підготовки відображає логіку розвитку художнього мислення – від задуму до рефлексивно осмисленого результату, активізуючи когнітивні, образні та оцінювальні механізми креативності. У цьому контексті доцільно розглядати процес хореографічного проєктування як поетапний алгоритм, у межах якого кожен етап виконує окрему функцію у формуванні креативного мислення майбутнього балетмейстера.

Зазначений алгоритм включає такі взаємопов'язані етапи:

1. **Концептуалізація** – формування смислового ядра твору: тема, ідейно-образна домінанта, емоційний вектор; активізує дивергентне мислення, асоціативність і здатність до узагальнення.
2. **Драматургічне планування** – організація задуму в часі та просторі: визначення композиційних вузлів, ритмічної структури, логіки розвитку дії; сприяє формуванню композиційно-драматургічного компонента креативності.
3. **Пластичне моделювання** – створення та варіювання рухового матеріалу, пошук індивідуальної пластичної мови, експериментування з просторовими й динамічними характеристиками руху; забезпечує інтеграцію дивергентних і конвергентних механізмів мислення.
4. **Технічна інтеграція** – синтез пластичного матеріалу з музикою, світлом, сценографією та цифровими засобами; формує інноваційно-проектний компонент і цілісне бачення постановки.
5. **Рефлексія та корекція** – критичний аналіз отриманого результату, оцінювання його відповідності авторському задуму та внесення необхідних змін; забезпечує інтеграцію творчого досвіду в структуру професійної самосвідомості.

Поетапна реалізація проєкту трансформує навчальну діяльність у продуктивно-творчу та формує студента як суб'єкта художнього продукування.

Особливої методологічної ваги в контексті педагогіки інновацій набуває інтеграція перформативних практик у систему професійної підготовки балетмейстера. Перформативність у сучасному мистецькому дискурсі розглядається не лише як жанрова характеристика, а як спосіб організації художньої дії, що передбачає відкритість процесу, співприсутність виконавця й глядача, акцент на подієвості та унікальності акту творення [11].

На відміну від традиційної репрезентативної моделі хореографії, орієнтованої на відтворення заздалегідь структурованої композиції, перформативний підхід актуалізує процесуальність, імпровізаційність і контекстуальність творчої дії. Це принципово змінює педагогічну парадигму: студент

виступає не виконавцем заданої форми, а співтворцем художнього процесу.

Інтеграція перформативних практик у навчальний процес сприяє: *актуалізації дивергентного мислення*, оскільки імпровізаційні формати стимулюють продукування множинних пластичних варіантів у режимі «тут і тепер»; *розвитку тілесно-рефлексивної свідомості*, що забезпечує усвідомлення руху як інструменту смислотворення; *формуванню контекстуальної чутливості*, адже site-specific та інтерактивні формати вимагають врахування просторового, соціального та культурного середовища; *підсиленню комунікативно-лідерського компонента*, оскільки перформанс передбачає взаємодію з аудиторією та колективом у відкритому творчому полі.

З педагогічної точки зору перформативні практики виконують функцію каталізатора творчої автономії. Вони зменшують домінування репродуктивних стратегій і переводять навчання у формат дослідницько-експериментальної діяльності. У цьому контексті креативність перестає бути лише результатом – вона стає способом професійного мислення й формою художнього існування.

Особливої значущості набуває впровадження таких форм роботи, як перформанс-заняття, лабораторні модулі з імпровізації, міждисциплінарні творчі сесії, site-specific проєкти та мультимедійні експериментальні постановки. Їх освітній потенціал полягає в тому, що вони інтегрують когнітивний, тілесний і соціальний виміри творчості, формуючи комплексну креативну компетентність.

З огляду на це, перформативні практики в системі професійної підготовки балетмейстера виконують не допоміжну, а системоутворювальну функцію. Вони трансформують проєктну модель із лінійного алгоритму постановочної діяльності у відкриту динамічну систему, в межах якої кожен етап – від концептуалізації до рефлексії – набуває процесуального, контекстуального та інтерактивного характеру. Перформативність зміщує акцент із результату на саму подію творення, з репрезентації – на досвід, з відтворення – на дослідницьку практику.

Перформативність у запропонованій моделі професійної підготовки балетмейстера трактується не лише як форма сценічної реалізації або засіб презентації хореографічного матеріалу, а як онтологічний принцип художнього мислення. Теоретичним підґрунтям такого підходу є концепція «відновленої поведінки» Р. Шехнера [11], теорія трансформативної сили мистецької події Е. Фішер-Ліхте [8] та філософська концепція перформативності Дж. Батлера [5]. У хореографічному контексті це дозволяє розглядати творчий процес не як лінійне створення композиції, а як динамічну організацію тілесних практик, у межах яких народжується художня подія.

Естетичний вимір перформативності поглиблюється через концепцію трансформативної сили мистецької події, розроблену Е. Фішер-Ліхте. Її теорія автопоетичного зворотного зв'язку між виконавцем і глядачем підкреслює, що перформанс є процесом взаємної трансформації, а не односторонньої репрезентації [8]. З огляду на це креативне мислення балетмейстера має передбачати не лише композиційно-драматургічну логіку, а й потенціал впливу сценічної події на рецептивні механізми аудиторії.

Філософський вимір перформативності співвідноситься з ідеєю Д. Батлера про перформативне конструювання суб'єктності через повторювані дії. У площині професійної підготовки це означає, що майбутній балетмейстер формується як суб'єкт творчості саме в процесі перформативної практики. Відтак креативне мислення постає не лише когнітивною характеристикою, а способом професійного існування, що інтегрує тілесність, рефлексію та художню ідентичність [5].

На відміну від традиційного компетентнісного підходу, запропонована модель орієнтується не лише на формування сукупності умінь, а на розвиток системного механізму творчого мислення як способу професійного існування балетмейстера. Її структурними компонентами є дивергентно-генеративний, композиційно-структурний, перформативно-комунікативний та рефлексивно-оцінювальний рівні, які реалізуються через поетапний алгоритм хореографічного проєктування (концептуалізація – драматургічне планування – пластичне моделювання – технічна інтеграція – рефлексія та корекція).

Така багаторівнева організація забезпечує синтез когнітивних теорій креативності із перформативною парадигмою сучасного мистецтва, що дозволяє розглядати професійну підготовку хореографа як простір формування цілісної творчої системи.

У цьому контексті проєктна діяльність постає як структурований каркас професійного формування, тоді як перформативний підхід функціонує як режим його реалізації. Їх інтеграція забезпечує одночасну активізацію дивергентних механізмів генерації ідей та конвергентних процедур оцінювання й корекції, що відповідає сучасним психологічним моделям креативності. Така синергія дозволяє розглядати креативне мислення балетмейстера як багатовимірну когнітивно-художню систему, що поєднує композиційну логіку, тілесну експресію, соціальну взаємодію та рефлексивну саморегуляцію.

Отже, запропонована модель підготовки балетмейстера репрезентує інноваційний тип мистецької освіти, в якому креативність виступає не епізодичною характеристикою творчої обдарованості, а структурним принципом організації навчального процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Теоретико-методологічний аналіз показав, що формування креативного мислення майбутнього балетмейстера потребує переходу від фрагментарного розвитку творчих умінь до системної педагогічної моделі, яка інтегрує когнітивний, художньо-образний, рефлексивний і соціально-комунікативний виміри діяльності. Запропоновано концептуальну модель, що поєднує структурний аналіз креативної компетентності, проєктно-орієнтовану педагогіку та перформативну парадигму мистецької освіти.

Структура креативного мислення балетмейстера визначена як інтегративна багатовимірна система, що включає композиційно-драматургічний, інноваційно-проєктний, рефлексивний і комунікативно-лідерський компоненти. Їх синергійна активізація ефективно відбувається через поетапну реалізацію хореографічного проєкту (концептуалізація – планування – моделювання – інтеграція – рефлексія), що трансформує дивергентну генерацію ідей у професійно структурований художній результат.

Перформативний вимір підготовки забезпечує переведення творчого задуму з індивідуальної інтенції в площину соціальної взаємодії та культурної комунікації, інтегруючи композиційну логіку, тілесну експресію, технологічні ресурси та глядацьку рецепцію. Модель має системно-методологічний характер і репрезентує інноваційний тип хореографічної освіти, де креативність постає системоутворювальним принципом професійного формування та організації освітнього процесу.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням валідного діагностичного інструментарію оцінювання рівнів сформованості креативного мислення балетмейстерів, емпіричною перевіркою ефективності запропонованої моделі в освітньому середовищі та розширенням її апробації в міждисциплінарних мистецьких програмах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Бігус О. О. Сучасні тенденції хореографічної освіти в Україні. Танцювальні студії. 2021. Т. 4. № 2. С. 154–161. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7646.4.2.2021.249296>
- Лиманська О. В., Барабаш О. В. Реалізація творчих проєктів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії. Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 163. С. 106–110. URL: <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/163/24.pdf>
- Медвідь Т. А. Компетентнісні засади професійної підготовки майбутніх хореографів у класичному університеті. Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв. 2018. № 2. С. 234–238. URL: <https://journals.urau.ua/visnyknakkim/article/view/162712>
- Юр'єва К. А., Тіщенко О. М. Компетентність, міжкультурна компетентність учителя: сутність і зміст. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2014. № 42. С. 169–182.
- Butler J. Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity. London : Routledge, 1990. URL: https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/butler-gender_trouble.pdf
- Chappell K., Hathaway C. Creativity and dance education research. Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford : Oxford University Press, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.386>
- Cropley A. Definitions of creativity. In: Runco M. A., Pritzker S. (eds.). Encyclopedia of Creativity. 3rd ed. Academic Press, 2020. P. 315–322. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23524-4>
- Fischer-Lichte E. The Transformative Power of Performance: A New Aesthetics. London : Routledge, 2008. URL: <https://www.scribd.com/document/642926541/Erika-Fischer-Lichte-The-Transformative-Power-of-Performance-A-New-Aesthetics>
- Issaliyev A., Moldakhmetova A. Creativity of formal analysis in the study of ballroom dancing choreography. Creativity Studies. 2025. Vol. 18. No. 1. P. 269–281. DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2025.21747>
- Manelyuk D., Manelyuk E. Creative choreographic art as a means of creative youth integration into world art. Philosophy and Governance. 2025. No. 4 (8). DOI: <https://doi.org/10.70651/3041-248X/2025.4.13>
- Schechner R. Performance Studies: An Introduction. 3rd ed. London : Routledge, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203125168>
- Smith-Autard J. M. Dance Composition: A Practical Guide to Creative Success in Dance Making. 5th ed. London : A & C Black, 2003. URL: <https://books.google.com.mt/books?id=VZWZoi7HN6oC>
- Wu J., Zhang Y., Li H. Early creative dance education: a bibliometric review with knowledge mapping analysis. Journal for the Study of Education and Development: Infancia y

Aprendizaje. 2025. Vol. 48. No. 2. P. 335–369. DOI: <https://doi.org/10.1177/02103702251325504>

14. Volchukova V., Tishchenko O., Barabash O., Nos O. Digital technologies in creating choreographic performances. The Modern Higher Education Review. 2024. No. 9. P. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2024.911>

REFERENCES

- Bihus, O. O. (2021). Suchasni tendentsii khorehrafichnoi osvity v Ukraini [Contemporary trends in dance education in Ukraine]. Tantsiuvalni studii. 4(2). S. 154–161. DOI: <https://doi.org/10.31866/2616-7646.4.2.2021.249296> [in Ukrainian]
- Lymanska, O. V., & Barabash, O. V. (2018). Realizatsiia tvorchykh proektiv yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia khorehrafii [Implementation of creative projects as a component of professional competence of a future dance teacher]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. (163). S. 106–110. URL: <https://cusu.edu.ua/images/download-files/naukovi-zapysky/163/24.pdf> [in Ukrainian]
- Medvid, T. A. (2018). Kompetentnisni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh khorehrafiv u klasychnomu universyteti [Competence-based principles of professional training of future choreographers in a classical university]. Visnyk Natsionalnoi akademii kerivnykh kadrov kultury i mystetstv. (2). S. 234–238. URL: <https://journals.urau.ua/visnyknakkim/article/view/162712> [in Ukrainian]
- Yurieva, K. A., & Tishchenko, O. M. (2014). Kompetentsiia, kompetentnist, mizhkultura kompetentnist uchytelia: sutnist i zmist [Competence, competency, intercultural competence of the teacher: essence and content]. Zasoby navchalnoi ta naukovo-doslidnoi roboty. (42). S. 169–182 [in Ukrainian]
- Butler, J. (1990). Gender trouble: Feminism and the subversion of identity. Routledge. URL: https://selforganizedseminar.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/07/butler-gender_trouble.pdf [in English]
- Chappell, K., & Hathaway, C. (2019). Creativity and dance education research. Oxford Research Encyclopaedia of Education. Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.386> [in English]
- Cropley, A. (2020). Definitions of creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.). Encyclopedia of creativity (3rd ed., pp. 315–322). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.23524-4> [in English]
- Fischer-Lichte, E. (2008). The transformative power of performance: A new aesthetics. Routledge. URL: <https://www.scribd.com/document/642926541/Erika-Fischer-Lichte-The-Transformative-Power-of-Performance-A-New-Aesthetics> [in English]
- Issaliyev, A., & Moldakhmetova, A. (2025). Creativity of formal analysis in the study of ballroom dancing choreography. Creativity Studies. 18(1). P. 269–281. DOI: <https://doi.org/10.3846/cs.2025.21747> [in English]
- Manelyuk, D., & Manelyuk, E. (2025). Creative choreographic art as a means of creative youth integration into world art. Philosophy and Governance. 4(8). DOI: <https://doi.org/10.70651/3041-248X.2025.4.13> [in English]
- Schechner, R., & Schechner, R. (2013). Performance studies: An introduction (3rd ed.). Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203125168> [in English]
- Smith-Autard, J. M. (2003). Dance composition: A practical guide to creative success in dance making (5th ed.). A & C Black. https://books.google.com.mt/books?id=VZWZoi7HN6oC&printsec=frontcover&source=gbp_atb#v=onepage&q&f=false [in English]
- Volchukova, V., Tishchenko, O., Barabash, O., & Nos, O. (2024). Digital technologies in creating choreographic performances. The Modern Higher Education Review. 9. P. 60–68. DOI: <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2024.911> [in English]
- Wu, J., Zhang, Y., & Li, H. (2025). Early creative dance education: A bibliometric review with knowledge mapping analysis / Educación temprana en danza creativa: una revisión bibliométrica con análisis de mapas de conocimiento. Journal for the Study of Education and Development: Infancia y

Aprendizaje. 48(2). P. 335–369. DOI: <https://doi.org/10.1177/02103702251325504> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЄФИМОВА Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукові інтереси: творчий потенціал студента-хореографа та особливості його формування у процесі професійної підготовки.

КОСИЧЕНКО Вікторія – старший викладач кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх хореографів у контексті інноваційної мистецької освіти.

ГОРГОЛЬ Петро – заслужений працівник культури України, доцент, завідувач кафедри хореографії і танцювальних видів спорту Національного університету «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка».

Наукові інтереси: методика організації професійної підготовки фахівців хореографії в закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

YEFIMOVA Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Choreography H. S. Skovoroda Kharkiv at the National Pedagogical University.

Scientific interests: the creative potential of a choreography student and the specific features of its development in the process of professional training.

KOSYCHENKO Viktoriia – senior Lecturer at the H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University.

Scientific interests: professional training of future choreographers in the context of innovative arts education.

HORHOL Petro – Honoured Worker of Culture of Ukraine, Associate Professor, Head of the Department of Choreography and Dance Sports at the National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic».

Scientific interests: methods of organizing professional training of choreography specialists in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 37.014.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-634-640

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МАТІЮК Дмитро –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8263-8483>

e-mail: mdvdeutschlehrer@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УКРАЇНІ ТА В НІМЕЧЧИНІ: ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМКИ ЕКСТРАПОЛЯЦІЇ В УКРАЇНСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ТА НАУКОВИЙ ПРОСТІР

У статті висвітлено особливості розвитку освіти із часів проголошення незалежності України. Обґрунтовано важливість освіти впродовж життя у сучасному VUCA-світі з огляду на документи міжнародних організацій (ОЕСР, ЮНЕСКО, Рада Європи). Проаналізовано праці провідних українських та зарубіжних науковців, присвячені розвитку освіти впродовж життя, зокрема в Україні та в Німеччині. Виокремлено перспективні напрямки екстраполяції в український освітній та науковий простір. Запропоновано впровадження національної програми для дошкільнят для популяризації STEM-освіти (розвиток дошкільної освіти); надання автономії в розробці навчальних планів, програм, підручників обласним управлінням освіти за прикладом Німеччини в межах децентралізації шкільної освіти (шкільна освіта); продовження участі у міжнародних програмах оцінювання освітніх досягнень учнів «PISA» та «TALIS» (розвиток шкільної освіти). Наголошено на важливості впровадження практичної роботи на підприємстві та виробництві впродовж трьох-чотирьох днів на тиждень у поєднанні з теоретичною професійною підготовкою протягом одного-двох днів на тиждень могло б сприяти розвитку дуальної освіти (розвиток професійної освіти). Обґрунтовано важливість організації ефективної співпраці науки та бізнесу, створення спрощених умов для вступу до закладів вищої освіти висококваліфікованим працівникам, які мають досвід роботи та потребують освіти (розвиток вищої освіти). Запропоновано урахування прогресивного досвіду Кельнського університету (Німеччина) у наданні можливості здобувачам наукового ступеня виконувати дисертаційне дослідження під подвійним науковим керівництвом (розвиток науки). Проаналізовано перспективи розширення можливостей здобуття наукового ступеня за традиційним «індивідуальним планом здобуття докторського ступеня», «структурованим планом здобуття докторського ступеня» у межах програми із урахуванням прогресивного досвіду Вільного університету Берліна.

Ключові слова: освіта впродовж життя, неперервна освіта, безперервний професійний розвиток, освіта в Україні, освіта в Німеччині, перспективні напрямки екстраполяції, український освітній та науковий простір.

МАТІЮК Dmytro –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Germanic Philology,

Translation and Foreign Literature

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8263-8483>

e-mail: mdvdeutschlehrer@gmail.com

THE PECULIARITIES OF LIFELONG LEARNING DEVELOPMENT IN UKRAINE AND IN GERMANY: PROMISING AREAS FOREXTRAPOLATION INTO THE UKRAINIAN EDUCATIONAL AND ACADEMIC SPACE

The article examines the development of education since Ukraine declared its independence. The importance of lifelong learning in today's VUCA world has been substantiated on the basis of the documents issued by international organisations (OECD, UNESCO, Council of Europe). The works of the leading Ukrainian and international scholars on the development of lifelong learning, particularly in Ukraine

and Germany, have been analysed. Promising areas for application within the Ukrainian educational and scientific sectors have been identified. It has been proposed to introduce a national programme for pre-school children to promote STEM education (the development of pre-school education); granting autonomy to regional education authorities in the development of curricula, programmes and textbooks, following the German model, as part of the decentralisation of school education (the development of school education); continuing participation in the international student assessment programmes "PISA" and "TALIS" (the development of school education). It has been emphasised that introducing practical work at a company or in a production setting for three to four days a week, combined with theoretical vocational training for one to two days a week, could contribute to the development of dual education (the development of vocational education). The importance of fostering effective collaboration between academia and industry, and of creating simplified entry requirements for highly qualified professionals with work experience who require further education, is highlighted (the development of higher education). It is recommended to take into account the innovative approach adopted by the University of Cologne (Germany) in enabling doctoral candidates to conduct their dissertation research under dual supervision (the development of science). The article analyses the prospects for expanding opportunities to obtain a doctoral degree through the traditional "individual doctoral programme" and the "structured doctoral programme" within the framework of the programme, drawing on the progressive experience of the Free University of Berlin.

Key words: lifelong learning, lifelong education, continuing professional development, education in Ukraine, education in Germany, perspective directions of extrapolation, the Ukrainian educational and academic space.

General problem statement and its connection with important scientific or practical tasks. Ukraine is in the process of reforming its education system since declaring independence and is striving to integrate into the European and global education communities. In this regard, there is a growing need to research the development of lifelong learning in progressive countries around the world and the potential for its implementation within the Ukrainian education system. Their research indicates that the pace of industrial development and its competitiveness on the global market are directly dependent on the level of professional development of human resources. For this reason, the idea of "lifelong learning" forms the basis for the development of the education sector in these countries. The significance of this issue is highlighted in the documents of international organisations, notably the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), UNESCO and the Council of Europe, which encourage the provision of lifelong learning opportunities. Furthermore, the development of lifelong learning is one of the pathways to social and economic growth and a means of promoting the principles of the information society.

Literature Review. The relevance of the subject under study has prompted the analysis of the concept of lifelong learning in terms of its essential and logically-historical aspects.

The analysis of Ukrainian psychological and educational literature shows that researchers examine the issue of lifelong learning within the context of dynamic processes of globalization, internationalization, transformation, digitalization and gadgetization.

The development of lifelong learning is being actively researched by the prominent Ukrainian scholars including E. Chernyshova, T. Desiatov, R. Gurevych, A. Kolomiets, L. Lukianova, N. Nychkalo, V. Oliynyk, L. Pukhovska, L. Sihaieva, M. Soldatenko, S. Sysoeieva, T. Sorochan, I. Ziazun, and others.

Moreover, the leading scientists from the German-speaking countries of Europe have been actively studying the peculiarities of lifelong learning development in their countries: P. Alheit, U. Banscherus, B. Dausien, A. Dehmel, O. Dömer, K. Ebner, E. Gornik, A. Hartung-Griemberg, M. Heusinger, E. Hruber, K. Kraus, A. Ledl, B. Müller, D. Nittel, C. Stöckler-Penz, A. Wiesel, S. Wißhak, A. Wolter.

Identification of currently unresolved parts of the general problem. However, having analyzed the research of the above mentioned scientists from Ukraine and from the German-speaking countries of Europe we can conclude that in Ukraine, the issue of practical implementation of lifelong learning is under-researched, and so it has become necessary to draw on the experience

of progressive European countries, in particular, Germany, and find the perspective directions of extrapolation in the Ukrainian scientific and educational space.

We strongly believe that the creation of a highly educated society will contribute to the advancement of all areas of life, Ukraine's active participation in the processes of globalisation, internationalization, transformation, digitalisation, and gadgetization. Besides, it will boost the country's competitiveness on the international arena in the time of uncertainty and instability and ensure the development of an innovative knowledge-based economy.

Formulation of the article's goal (task statement). Therefore the aim of this article is to analyze the research of the prominent Ukrainian and foreign scholars devoted to the development of lifelong learning, identify the prerequisites and analyze the development of lifelong learning in Ukraine and in Germany and based on the research results find the most perspective directions of extrapolation into the Ukrainian educational and scientific space.

Presentation of the main material of the research. The challenges of our time have necessitated a review of the structural framework of the lifelong learning system in Ukraine. According to L. Sihaieva, this system encompasses pre-school institutions (up to the age of 7), secondary general education schools, boarding schools of I–II accreditation levels (up to the age of 18), higher education institutions of I–IV accreditation levels, including universities, academies, institutes, conservatoires, national music academies, colleges, technical colleges, vocational and technical educational institutions (up to the age of 23), master's programmes, postgraduate programmes, doctoral programmes, professional development courses, second specialisations, retraining, internships and self-education [1; p. 100]. The researcher considers the creation of a learning society to be the goal of the global community [1; p. 101].

The prominent Ukrainian academician I. Ziazun regards lifelong learning as the foundation of social progress and identifies the trends that have made it necessary to replace the concept "education for life" with the concept of "education throughout life", namely:

- the dynamism of modern civilisation;
- the strengthening of the individual's role in the society and the workplace, and the growth of their needs;
- the humanisation and democratisation of social relations;
- the intellectualisation of labour, and rapid changes in techniques and technologies" [2; p. 15].

Besides, I. Ziazun outlines the following characteristics of lifelong learning: continuity within the organisational structure; the content-related aspect of lifelong learning – its multi-level nature, its complementary character (the “dynamic forward movement” of the individual within the professional educational sphere), and its transformative potential (the individual’s ability to change their professional profile) [2].

R. Gurevych and A. Kolomiets consider the motivational factors underlying teachers’ lifelong learning [3]. They have also analysed the characteristics of the development of teachers’ information literacy in the context of lifelong learning [4].

At the same time, the experience of recent years allows us to refine and expand the list mentioned above. In our view, given the changes that have taken place in recent years, the following factors should also be highlighted:

1. the instability, uncertainty, complexity and ambiguity of the situation that has arisen in the VUCA world [5];

2. the importance of lifelong learning in the context of globalisation in education (easier access to learning materials and online courses from the world’s leading educational institutions, the need for foreign language skills, the scaling of educational products), an awareness of the need to localise physical educational infrastructure in the context of the crisis caused by the Covid-19 pandemic, which is driving the development of various aspects of continuous education at the local level;

3. the importance of promoting the socialisation of those involved in the educational process and fostering in them a positive motivation for lifelong learning;

4. supporting career guidance and future career development by offering the opportunity to try out different fields and, if necessary, change career direction through participation in courses available both online and offline;

5. the importance of the interaction and complementarity of formal, non-formal and informal education;

6. a tendency towards the depreciation of knowledge and a change of profession every five years throughout a person’s life [6].

N. Nychkalo considers lifelong learning to be a global trend [7; p. 5]. In examining current trends and challenges in continuing professional education, the researcher highlights the importance of finding innovative ways to establish new partnerships between the education sector and the world of employment. The author emphasizes the necessity of flexibility in the development and updating of educational plans and programmes in view of current trends in the development of lifelong learning, and the importance of identifying ways to implement virtual programmes in relation to rapid changes in the workplace. N. Nychkalo also highlights the relevance of psychological and pedagogical career preparation and the importance of psychological and pedagogical counselling for different categories of the population [8; pp. 10–12].

Analyzing the genesis of lifelong learning, L. Sihaeva identifies three strands of its development: lifelong learning has existed for as long as human society has; lifelong learning is driven by active processes of development in various spheres of society (spiritual, social, industrial, scientific and technical); the third direction is motivated by the fact that lifelong learning, as

a pedagogical category, has existed for a long time, yet its theoretical justification and practical implementation are actively being carried out in the modern context.

V. Oliinyk regards lifelong learning as a natural, progressive process of passing on accumulated knowledge and skills from one generation to the next, and of advancing knowledge and experience from one level of education to the next [9].

M. Soldatenko considers the continuity of education and the ability to acquire new knowledge independently to be an important component of the process of improving professional training. The researcher emphasises the importance of lifelong learning as a means of professional development and growth for specialists in the context of an information and technology-driven society [10; p. 188].

O. Sytnikov justifies the need to develop models for the continuing professional development of teaching staff’s competence in the era of post-industrial society and the rapid “obsolescence” of knowledge [11; p. 141]. The researcher identifies the following models of continuing education: liberal (supporters of this model include R. Steiner, F. Kumbé, G. Silberman, V. Bibler); developmental (developers: V. Davydov, S. Maksymenko, B. Gershunsky, A. Verbytsky); activating (M. Skatkin, V. Bondar, V. Molyako, V. Morgun); formative (P. Galperin, N. Talizina, N. Kolominsky, Yu. Gilbukh); enriching (M. Kholodna, E. Gelfan); rational (B. Bloom, R. Gagne, B. Skinner); phenomenological (R. Burns, C. Rogers) [11; pp. 136–137].

L. Pukhovska points out, that lifelong learning meets the needs of the information society and transforms a static education system into a constantly changing one [12; p. 78].

Besides, in order to identify areas requiring consolidation, systematisation and implementation into the Ukrainian educational and scientific space, we have analyzed the works of the leading scholars from the German-speaking countries of Europe.

The German researcher A. Wiesel highlights the important role of lifelong learning in the professional world, identifies national and international competency models for lifelong learning, and emphasizes the relevance of the “21st-century skills” and “21st century digital skills” [13; pp. 5–7], drawing on documents from the Council of the European Union (German: “Rat der Europäischen Union”), and identifies eight lifelong learning competences (published in 2006, updated in 2018), namely: “multilingual competence” (German: “Mehrsprachenkompetenz”); “mathematical competence” (German: “mathematische Kompetenz”); “competence in natural sciences, computer science and technology” (German: “Kompetenz in Naturwissenschaft, Informatik und Technik” (“MINT-Kompetenz”)); “digital competence” (German: “digitale Kompetenz”); “personal, social and learning competence” (German: “persönliche, soziale und Lernkompetenz”); “civic competence” (German: “Bürgerkompetenz”); “entrepreneurial competence” (German: “unternehmerische Kompetenz”); “cultural awareness and cultural expression” (German: “Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit”) [13; pp. 7–8].

The German scholars P. Alheit and B. Dausien examine the educational processes that are ongoing throughout a person’s life in the context of lifelong learning, highlighting the contradiction inherent in lifelong learning, which stems from economic efficiency

and the expansion of individual opportunities, and critically analyse the social conditions of lifelong learning [14].

A. Hartung-Griemberg links the improvement of the adult education system to the development of the following media competences: “functional knowledge” (German: “Funktionswissen”), “structural knowledge” (German: “Strukturwissen”), “the ability to evaluate media” (German: “Medienbewertung”), “the ability to critique media” (German: “Medienkritik”), emphasising the need to implement measures aimed at developing the above-mentioned media competences in adulthood. The researcher clearly distinguishes the concept of “adult” (German: “Erwachsener”), emphasising the differences between those who are not yet adults and are merely planning this stage of life, and those who are formally already in this phase of life [15; pp. 166–167].

E. Hruher considers adult education to be a key concept of lifelong learning and emphasises the importance of applying pedagogical principles to all areas of an individual’s life [16; p. 6], the need to motivate people to pursue education, and the development and exploration of new forms of learning that are closely linked to leisure time and the enjoyment of the process. The researcher suggests that ideas about the usefulness and effectiveness of learning should be replaced by “softer forms of learning” (German: “weichere Lernformen”) and the sphere of so-called “non-learning” (German: “Nicht-Lernens”), that is, learning in a free-form manner that is independent of external conditions [17; p. 11].

A. Wolter and U. Banscherus view lifelong learning as a strategy for active labour market policy, characterised by the revitalisation of knowledge and the need for further training to ensure professional qualifications and employment. Compensating for social inequality in educational opportunities is viewed by researchers as one of the goals of continuing education. Lifelong learning is considered to be an epiphenomenon of the progressive individualisation of social relations, a means of developing identity and personality, as well as an opportunity to revise one’s original career choice and reshape one’s professional biography. Scholars view globalisation as a flow of information and channels of communication that facilitate lifelong learning, as a component of the global network [18; pp. 64–65].

Therefore, the analysis of the works of the leading Ukrainian and foreign scholars has made it possible to identify the essence of lifelong learning. We view this concept as “a process of cognition and acquisition by the individual of knowledge, skills, abilities, experience and the development of personal qualities necessary for achieving personal and professional success, which takes place throughout life using various forms of learning”. Based on the principles of scientific research – genetic, logical, historical and essential analysis – the origins of lifelong learning, its emergence, formation and development have been outlined.

In the course of our research into the development of lifelong learning in Germany, we have identified some promising ideas which, if implemented, could contribute to the successful development of education and science in Ukraine, the formation of a system of lifelong learning in Ukraine, and the integration of our country into the European and global educational landscape.

Our research into formal education in Germany has identified innovative ideas whose implementation could

contribute to the development of pre-school, school, vocational and higher education, as well as to the improvement of training for “Philosophy Doctors” and “Doctor of Science” degrees, the effective learning of foreign languages by Ukrainian citizens of various age groups, the creation of a positive image of Ukrainian education abroad and the attraction of talented young people from around the world to study in Ukraine, the promotion of scientific research in Ukraine, the development of science, the establishment of partnerships between science, society and business, and the internationalisation of Ukrainian science in general.

For example, the introduction of a compulsory national programme for pre-school children aimed at promoting STEM education (S – science, T – technology, E – engineering, M – mathematics) [19], following the example of the ‘House of Little Researchers’ (German: ‘Haus der kleinen Forscher’) charitable foundation [20] could contribute to the development of pre-school education in Ukraine. The result would be an improvement in the quality of pre-school education in Ukraine.

In the short-term, the implementation of this initiative involves developing a curriculum, preparing and publishing teaching materials on this subject, and training highly qualified specialists at universities or on specialist courses. In view of this, it is important for the state to take the initiative at the level of the Ministry of Education and Science of Ukraine and to allocate the necessary funding.

In the medium term, it might be appropriate to prepare and submit applications for grant funding for a compulsory national programme for pre-school children, aimed at promoting STEM education, to the embassy of Germany and to the “House of Little Researchers” (German: ‘Haus der kleinen Forscher’) charitable foundation [20]. In addition, it might be useful to establish charitable foundations in Ukraine and engage domestic sponsors and patrons who could support the implementation of this project.

Moreover, it would be appropriate to introduce a compulsory national programme for pre-school children aimed at promoting STEM education by first conducting a pilot scheme in one or more nurseries. For example, in Kyiv, the “KITA Children’s Club at the German School” (German: “Kindertagesstätte der Deutschen Schule Kiew”) caters for children aged 1.5 to 6 years; the programme here focuses on learning through emotions, joy and play [21]. Subsequently, after analysing the results of the experiment and taking into account all the advantages and disadvantages, it would be advisable to extend this approach to all pre-school educational institutions in our country.

The relevance of applying the above-mentioned approach to Ukraine’s education system is discussed in studies by leading Ukrainian and foreign researchers. For instance, the American scholar Lilian G. Katz examines the challenges faced by teachers of STEM subjects to young children and outlines the potential of the “Project Approach” in achieving the goals of STEM education [22]. The German researcher Stefan Aufenanger emphasises the importance of preparing pupils for life in a digital society, in which they can act competently, socially and responsibly. In the author’s view, the popularisation and further promotion of STEM disciplines is not only a social challenge but also an educational one [23]. Furthermore, the OECD report “Education at a Glance 2017” (German: “Bildung auf einen Blick 2017”)

highlights the importance of science and mathematics for the economy [24].

Besides, it is important to take into account the positive experience of Germany regarding the length of time children spend in pre-school settings, with a view to creating conditions that meet parents' needs whilst taking their personal circumstances into account. It is also important to create favourable conditions for the development of children's individual characteristics and abilities, and for their participation in exploratory activities.

In our view, the implementation of this approach is achievable in the short term, whilst it is important to continue improving Ukraine's pre-school education system in the medium and long term.

Granting regional education authorities autonomy in developing curricula, programmes and textbooks – following the German model as part of decentralisation – could help to take into account the specific characteristics and educational needs of each region of Ukraine, the local labour market, and forecasts regarding the supply of skilled and unskilled workers. The implementation of the above approach could be realised in the short term perspective.

Moreover, continuation of participation in the Programme for International Student Assessment (PISA) (Programme for International Student Assessment) [25] and participation in other international educational rankings: "TALIS" (Teaching and Learning International Survey) [26] will make it possible to assess the standard of education in Ukraine against international criteria, compare the achievements of Ukrainian schoolchildren with those of pupils in other countries, and identify strategic objectives for improving the domestic education system to create a competitive educational environment. The implementation of the above-mentioned direction is achievable in the short term perspective.

The development of vocational education could be facilitated through the introduction of practical work at enterprises and in production facilities for three to four days a week, combined with theoretical vocational training for one to two days a week; this could contribute to the development of dual vocational education in Ukraine. This would bring education closer to the demands of the labour market and optimise its content to reflect the needs and requirements of employers. To effectively implement the above approach, it would be advisable to consider offering tax incentives and preferential treatment to those enterprises that enable students to apply the theoretical knowledge acquired during their studies in practical work [27].

As a result of the successful development of dual vocational education in Ukraine, educational institutions could optimise their curricula, which would in turn facilitate effective career guidance and the recruitment of new students. In turn, students could acquire in-depth knowledge that meets contemporary requirements during their studies and apply it immediately whilst working at a company, which would help boost their motivation for learning and cognitive activities. Furthermore, this would allow students to prove themselves in the workplace and speed up their search for their first job.

Drawing on the experience of the dual education system will improve the vocational training of future professionals in Ukraine by integrating theory and practice. In our view, it is possible to begin implementing this approach in the short term.

The development of higher education could be facilitated by the design and implementation of a support system for universities that engage in innovation and provide high-quality educational services, which involves fostering effective collaboration between academia and industry. Furthermore, it is important to establish links between universities and schools, as well as businesses that are potential employers. Implementation of the above measures could begin in the short term, although full implementation is feasible in the medium or even long term.

Furthermore, it is important to create simplified conditions for highly qualified professionals with work experience who require further education to gain entry to higher education institutions (as exemplified by the German model, enshrined in the concept of lifelong learning), which will help to create new opportunities for further education. Implementing the above-mentioned approach within the Ukrainian education system will ensure the creation of a programme to attract highly qualified workers from various sectors to pursue education, thereby expanding the pool of people who can access higher education. In our view, it would be advisable to begin work on implementing this approach in the short term.

Allowing doctoral candidates to conduct their dissertation research under dual supervision (as exemplified by the University of Cologne) [28] could contribute to the advancement of science, as well as promote academic mobility and effective international scientific communication. Furthermore, this will enable the candidate to familiarise themselves with the experience and working styles of two academic supervisors. Conducting dissertation research under dual academic supervision will facilitate joint interdisciplinary research, foster cooperation between domestic and foreign universities, and attract additional grant funding.

In our opinion, it would be advisable to enshrine in law the provision of opportunities for doctoral candidates to conduct their dissertation research under dual supervision. The implementation of the above-mentioned approach is achievable in the short term.

Expanding possibilities for obtaining a doctoral degree through the traditional "individual doctorate" and "structured doctorate" programmes (based on the experience of the Free University of Berlin) [29] and in the workplace will allow for the individual abilities and potential of each specific doctoral candidate to be taken into account. Enshrining such approaches in legislation will help to ensure that the theoretical, practical and applied aspects of research will be considered.

Implementing the above approach could help align the topics of doctoral research with the needs of the real economy, facilitate the funding of relevant research from corporate budgets, and foster links between academia, business and the state.

It would be reasonable to start implementing this direction in the short term, with implementation continuing in the medium and long term [30, pp. 181-182].

Conclusions. In the course of our research we have studied Ukrainian and foreign scientific sources on the theoretical and empirical achievements in the development of lifelong learning in Ukraine and in Germany, which has enabled us to systemise and summarise the effective directions in this field. As a result of our research, we have identified promising areas for

extrapolating innovative ideas for the development of lifelong learning in Germany into Ukraine's system of formal education. These improvements apply to all educational structures, particularly pre-school education: the introduction of a national programme for pre-school children to promote STEM education. Ensuring the effective development of school education involves granting regional education authorities autonomy in the development of curricula, programmes and textbooks, following the German model within the framework of decentralisation. This could help to account for the specific characteristics and educational needs of each region of Ukraine, the local labour market, and forecasts regarding the supply of skilled and unskilled workers. The introduction of dual learning is also one of the key issues for the Ukrainian education system, especially in the field of vocational education. To strengthen the development of higher education, it is valuable to apply the principles of internationalisation of Ukraine's education sector, academic mobility, and the development of a higher education system based on innovation. The research emphasises the improvement of scientific development, specifically the possibility of conducting dissertation research according to an individual plan, a structured plan, and in the workplace.

The integration of the above-mentioned innovative ideas into Ukraine's education system will contribute to the establishment of an effective national formal education system and its further development, drawing on the innovative experience of Germany.

Further prospects for research in this direction.

Obviously, this research does not cover every aspect of the development of lifelong learning. We consider it appropriate to include the following among promising areas for future research: the development of lifelong learning in the countries of European Union and the leading countries of the world and finding perspective directions of extrapolation into the Ukrainian educational and scientific space; the use of the latest technologies in lifelong learning; research into the activities of organisations in Ukraine that promote the development of lifelong learning.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні в другій половині XX ст. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2011. №1. Вип. 33. С. 97–101.
2. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. С. 15–23.
3. Гуревич Р. С., Коломієць А. М. Неперервна освіта педагога: мотиваційні чинники. *Rształcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia*. Czestohowa, 2003. С. 75–85.
4. Гуревич, Р. С., Коломієць, А. М., Коломієць, Д. І. (2001). Формування інформаційної культури педагога в контексті неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. С. 276–281.
5. VUCA Blog. URL: <https://www.vuca-world.org/blog/> (дата звернення: 01.05.2026).
6. Covid-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620925029?fbclid=IwAR2L4KX7DlrycRgFnAZdIQ15B3U-ED9IX4AICBqTH0x6uRsewXZTPVioMtc&> (дата звернення: 01.05.2026).
7. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. *Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз*. Черкаси. 2000. 322 с.

8. Ничкало, Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ–Вінниця, 2000. С. 7–13.

9. Олійник В. В. Безперервна освіта. *Світло*. 2000. № 3 (17). С. 3

10. Солдатенко М. М. Неперервна освіта як засіб професійного становлення і розвитку фахівця в умовах інформаційно-технологічного суспільства. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Вінниця, 2011. № 2. С. 188–191.

11. Ситніков О. П. Неперервна освіта–парадигма ХХІ століття. *Вісник післядипломної освіти*. Київ, 2015. № 15 (28). С. 134–143.

12. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наукових праць*. К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. Випуск 2. 312 с.

13. Wiesel A. Das Lebenslange Lernen in der Berufswelt. 2020.

14. Alheit P., Dausien B. Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. 2018. In: Tippelt R., Schmidt-Hertha B. (eds) *Handbuch Bildungsforschung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_38

15. Hartung-Griemberg A. Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung. *Medienkompetenz*. 2016. 166 S.

16. Gruber E. Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung*. at. 2007.

17. Lifelong Learning. Skills You Need. URL: <https://www.skillsyouneed.com/learn/lifelong-learning.html> (дата звернення: 12.04.2026).

18. Wolter A., Bancherus U. Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. *Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen*. Münster. 2016. S. 53–80.

19. Explore STEM Clubs. URL: <https://www.stem.org.uk/> (дата звернення: 12.04.2026).

20. Haus der kleinen Forscher. URL: <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/> (дата звернення: 12.04.2026).

21. Deutsche Schule Kyjiw. URL: <https://dsk.com.ua/> (дата звернення: 12.04.2026).

22. Katz L. STEM in the early years. *Early childhood research and practice*. 2010. № 12(2). pp. 11–19.

23. Aufenanger S. MINT schon im Kindergarten!?. *Frühe Bildung*. 2019. № 8. pp. 53–55.

24. Bildung auf einen Blick 2017. URL: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> (дата звернення: 12.04.2026).

25. Programme for International Student Assessment. URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (дата звернення: 12.04.2026).

26. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html> (дата звернення 12.04.2026).

27. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Опушко Н. Р. Дуальна освіта в Німеччині: досвід, перспективи, можливості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 69. Вінниця, 2022. С. 7–11.

28. Promotion. Ablauf und verfahren. Universität zu Köln. URL: <https://uni-koeln.de/> (дата звернення: 12.04.2026).

29. Freie Universität Berlin. URL: <https://www.fu-berlin.de/> (дата звернення: 12.04.2026).

30. Матіюк Д. В. Розвиток неперервної освіти в німецькомовних країнах Європи (кінець XX – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Вінниця, 2020. 261 с.

REFERENCES

1. Sihaieva, L. E. (2011). Tendentsii rozvytku osvity doroslykh v Ukraini v druhii polovyni XX st [Trends in the

development of adult education in Ukraine in the second half of the twentieth century]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho*. Seria: Pedagogichni nauky (1 Vyp. 33). S. 97–101. [in Ukrainian]

2. Ziazun, I. A. (2001). Neperervna osvita iak osnova sotsialnoho postupu [Lifelong learning as the foundation of social progress]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Kyiv. S. 15–23. [in Ukrainian]

3. Hurevych, R. S., Kolomiets, A. M. (2003). Neperervna osvita pedahoha: motyvatsiini chynnyky [Continuing professional development for teachers: motivational factors]. *Rzstalcenie zawodowe: Pedagogika i psychologia*. Czestohowa. S. 75–85. [in Ukrainian]

4. Hurevych, R. S., Kolomiets, A. M., Kolomiets, D. I. (2001). Formuvannya informatsiinoi kultury pedahoha v konteksti neperervnoi osvity [The development of an educator's information literacy in the context of lifelong learning]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. Kyiv. S. 276–281. [in Ukrainian]

5. VUCA Blog. URL: <https://www.vuca-world.org/blog/> (дата звернення: 01.05.2026). [in Ukrainian]

6. Covid-19 and the Future of Adult Education: An Editorial. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0741713620925029?fbclid=IwAR2L4KX7DlrycRgFnAZdIQ15B3UED9IX4AICBqTH0x6uRsewXZTPVioMtc&> (дата звернення: 03.04.2026). [in Ukrainian]

7. Nychkalo, N. H. (2000). Neperervna profesiina osvita iak svitova tendentsiia [Lifelong learning as a global trend]. *Profesiina osvita v zarubizhnykh kraïinakh: porivnialnyi analiz*. Cherkasy. 322 s. [in Ukrainian]

8. Nychkalo, N. H. (2000). Suchasni tendentsii i problemy neperervnoi profesiinoi osvity [Current trends and challenges in continuing professional education]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metody navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problem*. Kyiv-Vinnytsia. S. 7–13. [in Ukrainian]

9. Oliinyk, V. V. (2000). Bezperervna osvita [Lifelong learning]. *Svitlo*. № 3 (17). S. 3. [in Ukrainian]

10. Soldatenko, M. M. (2011). Neperervna osvita iak zasib profesiinoho stanovlennia i rozvytku fakhivtsia v umovakh informatsiino-tekhnichnoho suspilstva [Lifelong learning as a means of professional development and growth for specialists in the information and technology society]. *Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu*. Vinnytsia. № 2. S. 188–191. [in Ukrainian]

11. Sytnikov, O. P. (2015). Neperervna osvita – paradyhma XXI stolittia [Lifelong learning – the paradigm of the 21st century]. *Visnyk pisladyplomnoi osvity*. Kyiv. № 15 (28). S. 134–143. [in Ukrainian]

12. Pukhovska, L. (2010). Navchannia vprodovzh zhyttia iak priorytetnyi napriam Bolonskoho protsesu u nastupnomu desiatyrichchi [Lifelong learning as a priority area of the Bologna Process in the coming decade]. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zbirnyk naukovykh prats*. K.; Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M., M. M. Vypusk 2. 312 s. [in Ukrainian]

13. Wiese, I. A. (2020). Das Lebenslange Lernen in der Berufswelt. [in English]

14. Alheit, P., Dausien, B. Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. 2018. In: Tippelt R., Schmidt-Hertha B. (eds) *Handbuch Bildungsforschung*. Springer Reference Sozialwissenschaften. Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_38 [in English]

15. Hartung-Griemberg, A. (2016). Medienkompetenzförderung in der Erwachsenenbildung. *Medienkompetenz*. 166 s. [in English]

16. Gruber, E. (2007). Erwachsenenbildung und die Leitidee des lebenslangen Lernens. *Magazin erwachsenenbildung*. at. [in English]

17. Lifelong Learning. Skills You Need. URL: <https://www.skillsyouneed.com/learn/lifelong-learning.html> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

18. Wolter, A., Banscherus, U. (2016). Lebenslanges Lernen und akademische Bildung als internationales Reformprojekt. *Zielgruppen Lebenslanges Lernen an Hochschulen*. Münster. 2016. S. 53–80. [in English]

19. Explore STEM Clubs. URL: <https://www.stem.org.uk/> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

20. Haus der kleinen Forscher. URL: <https://www.stiftung-kinder-forschen.de/> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

21. Deutsche Schule Kyjiw. URL: <https://dsk.com.ua/> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

22. Katz, L. (2010). STEM in the early years. *Early childhood research and practice*. 2010. № 12(2). pp. 11–19. [in English]

23. Aufenanger, S. (2019). MINT schon im Kindergarten?!. *Frühe Bildung*. № 8. pp. 53–55. [in English]

24. Bildung auf einen Blick (2017). URL: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

25. Programme for International Student Assessment. URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

26. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. URL: <https://www.oecd.org/en/about/programmes/talis.html> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

27. Hurevych, R. S., Kademiia, M. Yu., Opushko, N. R. (2022). Dualna osvita v Nimetschtschyni: dosvid, perspektyvy, mozhlyvosti [Dual Education in Germany: Experience, Prospects, Opportunities]. *Naukovi zapysky*. Seria: Pedagogika i psykholohiia. VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Vinnytsia. Vyp. 69. S. 7–11. [in Ukrainian]

28. Promotion. Ablauf und verfahren. Universität zu Köln. URL: <https://uni-koeln.de/> (дата звернення: 12.04.2026). [in English]

29. Freie Universität Berlin. URL: <https://www.fu-berlin.de/> (дата звернення: 12.04.2026).

30. Matiuk, D. V. (2020). Rozvytok neperervnoi osvity v nimetskomovnykh kraïinakh Evropy (kinets XX – pochatok XXI stolittia) [Development of lifelong education in German-speaking countries of Europe (end of the twentieth – beginning of the twenty-first century)]: dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.04. Vinnytsia. 261 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАТІЮК Дмитро – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри германської філології, перекладу та зарубіжної літератури Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського.

Наукові інтереси: неперервна освіта, освіта в німецькомовних країнах Європи наприкінці XX – на початку XXI століття.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MATIUK Dmytro – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German Philology, Translation and World Literature of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: lifelong learning, education in German-speaking countries of Europe at the end of the 20th - the beginning of the 21st century.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

UDC 378:35:37.013

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-641-646

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КОРОБКІНА Тетяна –

доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри соціальних та гуманітарних наук
Харківського національного університету радіоелектроніки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6002-7983>
e-mail: tatyana.korobkina@nure.ua

ДАШЕНКОВА Наталя –

кандидат філософських наук, доцент,
завідувач кафедри соціальних та гуманітарних наук
Харківського національного університету радіоелектроніки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-0838>
e-mail: natalia.dashenkova@nure.ua

МИТЦЕВА Ольга –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальних та гуманітарних наук
Харківського національного університету радіоелектроніки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3398-2982>
e-mail: olha.mytseva@nure.ua

МЕТОДОЛОГІЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ В ОСВІТІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ: ВІД КОГНІТИВНОЇ ФУНКЦІОНАЛЬНОСТІ ДО СУБ'ЄКТНОЇ ЦІЛІСНОСТІ

У статті обґрунтовано методологічні засади інтегративної моделі освітнього простору в системі підготовки фахівців із публічного управління. Розглянуто євдемонічний підхід, теорію когнітивного навантаження та концепцію культури гідності не як об'єднані теоретичні системи, а як взаємопов'язані аналітичні виміри освітнього процесу, що дозволяють по-новому описати становлення управлінської суб'єктності.

Показано, що сучасна цифровізація освіти не лише розширює доступ до знань, але й формує внутрішню напругу між зростаючою когнітивною складністю навчання та необхідністю збереження цілісності суб'єкта. У цих умовах традиційні підходи виявляються недостатніми для опису взаємодії смислу, мислення та етики в освітньому процесі. Ця напруга поступово стає не побічним ефектом, а структурною характеристикою сучасного освітнього середовища підготовки управлінців.

Запропоновано зміну аналітичної оптики – від фрагментарного аналізу окремих компонентів навчання до розгляду освітнього середовища як цілісної архітектури взаємозалежних вимірів. У цій структурі євдемонічний вимір фіксує смислову глибину освітнього досвіду, когнітивно-цифровий – визначає його ресурсні та інформаційні обмеження, а культура гідності задає етичні межі взаємодії, що забезпечують збереження суб'єктності. Таке розуміння дозволяє перейти від опису окремих педагогічних ефектів до аналізу їхньої системної взаємодії в реальному навчальному процесі.

Доведено, що культура гідності виконує функцію структурного регулятора освітнього середовища, запобігаючи його редукції до технократичної або суто функціональної логіки. Вона забезпечує утримання балансу між освітнім впливом і автономією особистості, не дозволяючи звести майбутнього управління до рівня “функціонального алгоритму”.

Результати дослідження дозволяють переосмислити підготовку фахівців із публічного управління як процес формування преадаптивної суб'єктності – здатності діяти в умовах невизначеності, приймати відповідальні рішення та зберігати внутрішню узгодженість між знанням, дією і етичною позицією.

Ключові слова: публічне управління, культура гідності, євдемонія, когнітивне навантаження, суб'єктність, цифровізація освіти, преадаптивність, цілісний підхід.

KOROBKINA Tetiana –

Doctor of Philosophical Science, Associate Professor,
Professor of the Department of Philosophy
of the Kharkiv National University of Radio Electronics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6002-7983>
e-mail: tatyana.korobkina@nure.ua

DASHENKOVA Natalia –

PhD (Candidate of Philosophical Sciences), Associate Professor,
Head of the Department of Philosophy
of the Kharkiv National University of Radio Electronics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8865-0838>
e-mail: natalia.dashenkova@nure.ua

MYTSEVA Olha –

Ph.D in Pedagogy, Associate Professor Department of Philosophy,
Kharkiv National University of Radio Electronics
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3398-2982>
e-mail: olha.mytseva@nure.ua

THE METHODOLOGY OF A CULTURE OF DIGNITY IN PUBLIC ADMINISTRATION EDUCATION: FROM COGNITIVE FUNCTIONALITY TO SUBJECTIVE INTEGRITY

The article substantiates the methodological foundations of an integrative educational space model in the training of public administration professionals. It demonstrates that contemporary digitalization of education generates an internal tension between increasing cognitive demands of learning and the necessity to preserve the subjective integrity of future public administrators. Within this framework, the

study proposes a shift in analytical perspective from fragmented examination of isolated learning components toward the design of a holistic educational architecture.

The proposed model is grounded in the interdependence of three dimensions: eudaimonic (semantic depth of experience), dignitarian (ethical boundaries of interaction), and cognitive-digital (resource limitations of human thinking in technologically mediated environments). It is argued that the culture of dignity functions as a key safeguard against the dehumanization of the educational process and the reduction of the administrator to a functional algorithm.

The findings suggest reconsidering public administration education as a process of forming pre-adaptive subjectivity capable of responsible decision-making under conditions of radical uncertainty. This perspective highlights education not merely as knowledge transmission but as a space of continuous negotiation between meaning, cognitive constraints, and ethical presence.

Additionally, the model emphasizes that sustainable professional formation emerges only when these dimensions are held in dynamic balance rather than treated as separate analytical variables.

Key words: public administration, culture of dignity, eudaimonia, cognitive load, subjectivity, digitalization of education, pre-adaptivity, holistic approach.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система вищої освіти у сфері публічного управління поступово входить у стан, який складно описати лише через категорії ефективності, інновацій чи цифровізації. Вона дедалі виразніше проявляє внутрішню напругу між зростаючими вимогами до когнітивної складності навчання, алгоритмізацією освітніх процесів і необхідністю збереження людської цілісності як передумови відповідального управлінського рішення. Ця напруга визначає освіту як простір, де передача знань інтегрована у когнітивне, етичне та смислове становлення суб'єкта [1; 2].

Разом із очевидною зручністю, цифровізація освіти сьогодні постає радикальним викликом когнітивним можливостям людини [3; 4]. Проте парадокс полягає в тому, що чим більше алгоритмізується навчання, тим гострішою стає потреба в евдемонічному вимірі – тому самому смисловому ядрі, яке не піддається оцифруванню [5; 6]. Паралельно з цим у гуманітарних і соціальних науках дедалі більшої ваги набуває культура гідності як спосіб осмислення освітніх взаємодій. У такому середовищі людина постає як самодостатня цінність, чіткі значення виходять за межі суто функціональних ролей або отриманих результатів [7; 8].

Ці три напрями, когнітивний, евдемонічний та гіднісний, розвиваються у різних теоретичних традиціях і, попри очевидну дотичність до одного й того самого освітнього процесу, рідко входять у спільне аналітичне поле. У результаті виникає ситуація, яку складно назвати міждисциплінарною фрагментацією, радше йдеться про глибший розрив між мовами опису освіти. Когнітивні підходи зосереджуються на обмеженнях і оптимізації обробки інформації, але залишають поза увагою питання смислу і етичної спрямованості навчання [4; 9]. Евдемонічні моделі, навпаки, розкривають внутрішню динаміку розвитку суб'єкта, однак не завжди враховують інституційні та технологічні умови, у яких цей розвиток відбувається [5; 6]. Підходи, що ґрунтуються на культурі гідності та теорії можливостей, задають нормативний горизонт освітніх взаємодій, але залишають відкритим питання їх узгодження з реальними когнітивними обмеженнями сучасного навчального середовища [7; 10].

Отже, проблема полягає не у відсутності окремих теорій, а у відсутності такої логіки концептуалізації, на якому ці підходи могли б співвідноситися без взаємної редукції. Іншими словами, освіта у сфері публічного управління функціонує як багатовимірна система, у якій когнітивні обмеження, етичні межі та смислові траєкторії розвитку суб'єкта одночасно присутні, але описуються як незалежні

змінні. Це створює методологічну ситуацію, у якій ефективність, гідність і евдемонічний розвиток співіснують у практиці, але не утворюють цілісної аналітичної логіки.

Саме тут постає потреба в новій оптиці поєднання підходів. Інтеграція полягає у побудові такого середовища, де різні пласти людського досвіду взаємодіють як цілісна система, захищаючи кожен елемент від однобічного трактування. Такий підхід дозволяє уникнути як технократичного звуження освіти до обробки інформації, так і абстрактної гуманістичної риторики, що не враховує реальних умов когнітивного функціонування.

Мета статті. Метою статті є розробка методологічних засад інтегративної моделі освітнього простору, де культура гідності виступає засадничим етичним регулятором взаємодії між евдемонічними прагненнями особистості та когнітивними обмеженнями цифрового середовища. Запропонований підхід спрямований на зміну аналітичної оптики – від фрагментарного вивчення окремих аспектів навчання до цілісного проєктування середовища, у якому методологія гідності стає умовою формування відповідальної, рефлексивної та преадаптивної управлінської суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для розуміння генезису проблеми доцільно звернутися до евдемонічного підходу як до одного з ключових аналітичних ресурсів сучасних досліджень людського розвитку. У міждисциплінарному полі, на перетині психології, освіти та соціальних наук, евдемонія поступово змінює свій статус – від нормативного уявлення про «добре життя» до способу опису якості досвіду в умовах інституційної складності [6; 11]. У цьому зсуві акцент переноситься з результату на сам процес перебування людини в навчанні.

У межах теорії самодетермінації евдемонія пов'язується з узгодженістю мотиваційних процесів і базових психологічних потреб – автономії, компетентності та пов'язаності [11]. Водночас сучасні інтерпретації показують, що ця узгодженість не є внутрішньо гарантованою, а залежить від контекстуальних та інституційних умов, у яких розгортається досвід суб'єкта [6; 12]. Саме тут виникає принципове напруження: автономія декларується як цінність, але її реалізація опосередкована структурою середовища.

У новіших дослідженнях евдемонія постає як багатовимірне явище, що включає не лише внутрішні стани, а й характер включеності людини у соціальні, інституційні та цифрові контексти [6; 13]. Відповідно, вона набуває рис відношення – між суб'єктом і середовищем, у якому він мислить і діє.

Принципово важливим є розрізнення евдемонічного і гедоністичного вимірів добробуту. Якщо

гедоністичний підхід фіксує баланс задоволення і дискомфорту, то евдемонічний вводить іншу логіку, де розвиток пов'язаний із напруженням, невизначеністю та внутрішнім конфліктом [13]. Саме тому евдемонія погано редукується до кількісних індикаторів, що ускладнює її операціоналізацію в освітньому дизайні.

Попри значний емпіричний масив, евдемонічні підходи залишаються обмеженими у проєктуванні навчального середовища: вони ефективніше описують стан суб'єкта, ніж умови його виникнення, що особливо помітно в контексті спроб інституційного вимірювання добробуту [5; 14]. Це породжує принципове питання: чи не трансформується евдемонія в інституційному контексті у ще одну форму вимірюваної ефективності?

Ця проблема загострюється в умовах цифровізації освіти. Інтенсивність інформаційних потоків, фрагментація уваги та ефект постійних цифрових переривань, що ускладнюють утримання цілісної когнітивної лінії та постійне перемикання між завданнями, безпосередньо впливають на глибину осмислення і можливість інтеграції досвіду [3; 16]. У такому середовищі евдемонія не зникає, але втрачає статус "природного результату розвитку" і потребує цілеспрямованого конструювання.

У ширшому аналітичному полі ця ситуація виявляє глибшу проблему – концептуальну розрізненість освітніх підходів. Евдемонічні моделі, когнітивні теорії та поведінкові підходи спіраються на різні образи людини, які рідко співвідносяться в межах єдиної логіки [2; 11].

Когнітивні підходи, зокрема теорія когнітивного навантаження, забезпечують високу точність опису механізмів обробки інформації та обмежень робочої пам'яті [3; 9; 17]. Водночас у цій точності людина часто редукується до функції обробки даних, що створює ризик втрати смислового виміру навчання. Навіть оптимально організоване з когнітивної точки зору середовище може залишатися екзистенційно порожнім, особливо в умовах цифрового перевантаження, яке знижує здатність до глибокого концептуально інтегрованого навчання [18].

Поведінкові підходи та архітектура вибору пропонують інший тип інструментальності – через моделювання середовищ, що впливають на прийняття рішень [19; 20; 21]. Однак така логіка породжує етичну напругу: автономія суб'єкта ризикує перетворитися на змінну управлінського дизайну. Для сфери публічного управління це питання є принциповим, оскільки межа між підтримкою рішення і його прихованим програмуванням залишається нестабільною [21].

Таким чином, сучасне наукове поле демонструє не дефіцит теоретичних підходів, а їхню несумірність. Це проявляється у відсутності рівня опису, на якому когнітивні обмеження, смислові виміри розвитку та етичні принципи могли б співвідноситися без взаємної редукції.

У цьому контексті інтеграція постає не як механічне поєднання теорій, а як необхідність формування спільного аналітичного поля. Саме культура гідності може виступати таким виміром, який дозволяє узгодити різні підходи, зберігаючи складність людського досвіду і водночас задаючи етичні межі освітнього процесу [7].

Проведений аналіз показує, що підготовка фахівців із публічного управління часто балансує між когнітивною функціональністю та абстрактною етикою, не формуючи цілісної логіки дії. Це і визначає необхідність подальшої розробки підходу, який поєднує когнітивні, евдемонічні та етичні виміри в єдиному аналітичному режимі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтегративна модель та архітектоніка евдемонічно-гіднісного освітнього простору. Культура гідності як засадничий вимір людської присутності.

Після окреслення обмежень окремих підходів інтеграція постає не як дослідницька опція, а як методологічна необхідність. Йдеться не про розширення пояснювальних схем, а про зміну оптики, у якій людина, інституція та середовище більше не розглядаються як ізольовані рівні [2]. Запропонована модель не вводить нових елементів – вона дозволяє побачити вже наявні підходи як взаємопов'язане ціле.

Ключовим є уточнення статусу евдемонії. Вона постає не як показник добробуту, а як аналітичний вимір освітнього досвіду – спосіб, у який суб'єкт проживає навчання: чи зберігається зв'язаність між знанням, дією і смислом, чи вона руйнується під тиском перевантаження та зовнішніх вимог [5; 6; 11]. У дослідницькому плані це виявляється через узгодженість залученості, переживання смислу та автономії. Таким чином, евдемонія дозволяє описувати не результати навчання, а їхню внутрішню узгодженість.

У такій оптиці інтеграція відбувається як взаємне обмеження однобічностей. Евдемонічний вимір не дозволяє редукувати освіту до ефективності, когнітивний – утримує межі людського мислення [3; 4; 17], а поведінковий – виявляє крихкість автономії в умовах сконструйованого вибору [19; 21]. Жоден із підходів не домінує, але кожен втрачає претензію на самодостатність. Саме тут постає питання гідності. Вона не додається як нормативний принцип, а функціонує як спосіб утримання меж – такого співвіднесення дій і впливів, за якого людина не втрачає статусу суб'єкта [7; 10]. Емпірично це проявляється через сприйняту справедливість, довіру до середовища та відчуття невимуженості вибору. У цьому сенсі гідність стає не декларацією, а властивістю самої освітньої взаємодії [8]. Когнітивно-цифровий вимір у цій моделі перестає бути лише контекстом. Він визначає можливість преадаптивного становлення – здатності діяти в умовах невизначеності, що посилюється впровадженням цифрових та AI-середовищ у освіті, які змінюють не лише інструменти, а й саму логіку освітньої взаємодії [15; 22]. Це проявляється у перенесенні знань, глибині рефлексії та стійкості до перевантаження [3; 9; 18]. Відтак когнітивне навантаження постає не лише як питання ефективності, а як межа складного мислення [4; 17].

Освіта в такій конфігурації є простором співприсутності трьох вимірів – евдемонічного, гіднісного та когнітивно-цифрового. Вони не зливаються, але й не можуть бути розведені без втрати пояснювальної сили. Саме їхня напруга створює умови для становлення зрілої суб'єктності [1]. Принципово, що евдемонічно-гіднісний простір не означає комфорту. Навпаки, трансформаційна освіта неминує пов'язана з інтелектуальним і ціннісним напруженням. Саме в цьому переході, від

алгоритмічного виконання до формування позиції, виникає преадаптивність.

У контексті публічного управління це означає здатність діяти там, де регламенти вже не працюють, а нові ще не сформовані. Відбувається зсув від виконання функції до творення норми, де культура гідності стає ключовим орієнтиром. Втрата цього виміру веде до редукції управління до функціонального алгоритму і створює передумови для етичної вразливості.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що інтегративна модель зміщує рівень аналізу – від окремих характеристик до їхньої взаємозалежності. Це відкриває можливість досліджувати не ізольовані показники, а їх співвіднесеність: як когнітивне навантаження впливає на переживання смислу, як формати навчання змінюють автономію та відповідальність [16].

У підсумку доречно констатувати, що освіта постає в такому разі не як сукупність інструментів, а як простір, у якому співвідносяться розвиток, когнітивні межі та етичні умови взаємодії. Ця співвіднесеність визначає, чи здатне навчання не лише передавати знання, а й зберігати цілісність суб'єкта [23]. Ця модель нічого не ускладнює. Вона просто не дозволяє спростити там, де це вже небезпечно.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Теоретична рефлексія, здійснена у межах даного дослідження, дозволяє вийти за межі простої констатації фактів і запропонувати цілісне бачення того, як змінюється ландшафт сучасної управлінської освіти.

Насамперед, ми змушені визнати фундаментальний розрив: сучасні освітні моделі, попри їхню бездоганну орієнтацію на «результат» і «ефективність», дедалі частіше ігнорують смислові та екзистенційні потреби студента. Це створює небезпечну ілюзію прогресу, де за формальним зростанням компетентностей ховається ерозія суб'єктної цілісності. Саме цей дефіцит людяності в умовах високого когнітивного навантаження та цифрового тиску робить критично необхідним пошук нових аналітичних вимірів.

Варто наголосити, що евдемонія перестає бути абстрактним філософським поняттям і постає як реальний інструмент опису якості освітнього досвіду. Через призму автономії, смислу та залученості ми отримуємо можливість вимірювати те, що раніше здавалося невленим – рефлексивну глибину та інтегрованість знання у життєвий світ особистості. Більше того, цей евдемонічний розвиток знаходить свою опору в культурі гідності. Остання виступає не просто зовнішнім етичним декором, а внутрішнім «wartовим» освітнього процесу, що утримує межі, за якими цифрова чи педагогічна дія могла б перетворитися на дегуманізуючий інструмент.

Важливим висновком дослідження є виявлення жорсткої залежності між когнітивною екологією цифрового середовища та можливістю особистісного зростання. Ми довели: надмірне навантаження на когнітивну сферу є не просто технічною проблемою, а бар'єром для глибокого осмислення. Без вільного інтелектуального ресурсу евдемонічне переживання навчання стає неможливим, навіть за умови високої формальної продуктивності.

Синергія цих вимірів у запропонованій інтегративній моделі дозволяє подолати фрагментарність

нашого знання. Ми бачимо, як когнітивне, етичне та смислове створюють простір динамічної рівноваги. Без когнітивної міцності така модель залишалася б абстрактною мрією; без евдемонічного смислу вона перетворилася б на сухий тренінг навичок; а без етичного імперативу гідності – на технократичну маніпуляцію суб'єктом. Практична апробація цієї моделі через аналіз управлінських кейсів підтверджує, що саме етичний імператив гідності стає ключовим запобіжником дегуманізації в умовах високого цифрового навантаження.

Таким чином, запропонований підхід дозволяє переосмислити методологію освіти у сфері публічного управління як таку, що орієнтується не лише на ефективність підготовки, а й на збереження та розвиток людської здатності діяти осмислено, відповідально і цілісно в умовах невизначеності. У підсумку, це дає змогу поставити в центр навчального процесу не лише прагматичне питання «як навчити діяти», а значно глибше та чесніше – «як навчити діяти, не втрачаючи себе».

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Barnett R. The ecological university: A feasible utopia. Routledge. 2018.
2. Biesta G.J.J. Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Stud Philos Educ.* 2010. 29. P. 491–503. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x/>
3. Mayer R. E. Multimedia learning. Cambridge University Press. 2020.
4. Sweller J. Cognitive load theory and educational technology. *Education Tech Research Dev.* 2020. 68. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>.
5. Huta V. Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. In J. Vitterso (Ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* 2016. P. 215–231.
6. Martela F., & Sheldon K. M. Clarifying the Concept of Well-Being: Psychological Need Satisfaction as the Common Core Connecting Eudaimonic and Subjective Well-Being. *Review of General Psychology.* 2019. 23(4). DOI: <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>.
7. Nussbaum M. C. Creating capabilities: The human development approach. Belknap Press. 2011.
8. Unterhalter E. The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. *Glob Policy.* 2019. 10. P. 39–51. DOI: <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591>
9. Kirschner P. A., & Neelen M. Evidence-informed learning design: Creating training solutions that work. Kogan Page. 2020.
10. Walker M., & Unterhalter E. Amartya Sen's capability approach and social justice in education. Publisher: Palgrave. 2007.
11. Ryan R. M., & Deci E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press. 2017.
12. Huta V. Eudaimonia. In S. David, I. Boniwell, & A.C. Ayers (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness* (chapter 15, pp. 201–213). Oxford, GB: Oxford University Press. 2013.
13. Waterman A. S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology.* 1993. 64(4). P. 678–691. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>.
14. OECD. Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills. OECD Publishing. Paris. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.
15. OECD. AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. Paris. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en>.

16. Bond M., Buntins K., Bedenlier S. et al. Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *Int J Educ Technol High Educ*. 2020. 17. 2. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
17. Sweller J., van Merriënboer J.J.G. & Paas F. Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educ Psychol Rev*. 2019. 31. P. 261–292. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.
18. Kirschner P. A., & Hendrick C. How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice. *Routledge*. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429061523>
19. Benartzi S., Beshears J., Milkman K. L., Sunstein C. R., Thaler R. H., Shankar M., Tucker-Ray W., Congdon W. J., & Galing S. Should Governments Invest More in Nudging? *Psychological Science*. 2017. 28(8). P. 1041–1055. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797617702501>
20. Thaler R. H., & Sunstein C. R. *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press. 2008.
21. Sunstein C. R. *The ethics of influence: Government in the age of behavioral science*. Cambridge University Press. 2016.
22. Williamson B., & Eynon R. Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education. *Learning, Media and Technology*. 2020. 45(3). P. 223–235. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995>
23. Korobkina T., Dashenkova N., Mytseva O., Horiachkovska H., Bakalenko O., & Omelchenko V. Education without a face in the age of existential deficit: How globalization, post-truth, and the politics of meaninglessness dehumanize pedagogy. In *Educational policy and reforms: The impact of globalization* (Chap. 3). Scientific Route. 2025. DOI: <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch3>

REFERENCES

1. Barnett, R. (2018). *The ecological university: A feasible utopia*. Routledge. 2018. [in English]
2. Biesta, G. J. J. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Stud Philos Educ* 29. P. 491–503. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x/> [in English]
3. Mayer, R. E. (2020). *Multimedia learning*. Cambridge University Press. [in English]
4. Sweller, J. (2020). Cognitive load theory and educational technology. *Education Tech Research Dev* 68. P. 1–16. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09701-3>. [in English]
5. Huta, V. (2016). Eudaimonic and hedonic orientations: Theoretical considerations and research findings. In J. Vittersø (Ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (pp. 215–231): Springer. [in English]
6. Martela, F., & Sheldon, K. M. (2019). Clarifying the Concept of Well-Being: Psychological Need Satisfaction as the Common Core Connecting Eudaimonic and Subjective Well-Being. *Review of General Psychology*. 23(4). DOI: <https://doi.org/10.1177/1089268019880886>. [in English]
7. Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press. [in English]
8. Unterhalter, E. (2019). The Many Meanings of Quality Education: Politics of Targets and Indicators in SDG4. *Glob Policy*. 10. P. 39–51. DOI: <https://doi.org/10.1111/1758-5899.12591> [in English]
9. Kirschner, P. A., & Neelen, M. (2020). *Evidence-informed learning design: Creating training solutions that work*. Kogan Page. [in English]
10. Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. Publisher: Palgrave. [in English]
11. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. [in English]
12. Huta, V. (2013). Eudaimonia. In S. David, I. Boniwell, & A.C. Ayers (Eds.), *Oxford Handbook of Happiness* (chapter

- 15, pp. 201–213). Oxford, GB: Oxford University Press. [in English]
13. Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64(4). P. 678–691. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678>. [in English]
14. OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>. [in English]
15. OECD (2021). *AI and the Future of Skills, Volume 1: Capabilities and Assessments, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/5ee71f34-en>. [in English]
16. Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S. et al. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: a systematic evidence map. *Int J Educ Technol High Educ* 17. 2. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8> [in English]
17. Sweller, J., van Merriënboer, J.J.G. & Paas, F. (2019). *Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later*. *Educ Psychol Rev* 31. P. 261–292. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>. [in English]
18. Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429061523> [in English]
19. Benartzi, S., Beshears, J., Milkman, K. L., Sunstein, C. R., Thaler, R. H., Shankar, M., Tucker-Ray, W., Congdon, W. J., & Galing, S. (2017). Should Governments Invest More in Nudging? *Psychological Science*. 28(8). P. 1041–1055. DOI: <https://doi.org/10.1177/0956797617702501> [in English]
20. Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Yale University Press. [in English]
21. Sunstein, C. R. (2016). *The ethics of influence: Government in the age of behavioral science*. Cambridge University Press. [in English]
22. Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical Threads, Missing Links, and Future Directions in AI in Education. *Learning, Media and Technology*. 45(3). P. 223–235. DOI: <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1798995> [in English]
23. Korobkina, T., Dashenkova, N., Mytseva, O., Horiachkovska, H., Bakalenko, O., & Omelchenko, V. (2025). Education without a face in the age of existential deficit: How globalization, post-truth, and the politics of meaninglessness dehumanize pedagogy. In *Educational policy and reforms: The impact of globalization* (Chap. 3). Scientific Route. DOI: <https://doi.org/10.15587/978-617-8360-20-7.ch3> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОРОБКІНА Тетяна – доктор філософських наук, доцент, професор кафедри соціальних та гуманітарних наук Харківського національного університету радіоелектроніки.

Наукові інтереси: психолого-педагогічні проблеми вищої освіти; філософська антропологія, філософські і психологічні аспекти інклюзивної освіти.

ДАШЕНКОВА Наталія – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри соціальних та гуманітарних наук Харківського національного університету радіоелектроніки

Наукові інтереси: філософські основи психології; психологія критичного мислення; педагогіка вищої освіти.

МИТЦЕВА Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних та гуманітарних наук Харківського національного університету радіоелектроніки

Наукові інтереси: гуманітарні основи освіти; педагогіка вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KOROBKINA Tetiana – Doctor of Philosophical Science, Associate Professor, Professor at the Department of

Social Sciences and Humanities (SSH) of the Kharkiv National University of Radio Electronics.

Scientific interests: psychological and pedagogical problems of higher education; philosophical anthropology, philosophical and psychological aspects of inclusive education.

DASHENKOVA Natalia – PhD (Candidate of Philosophical Sciences), Associate Professor, Head at the Department of Social Sciences and Humanities (SSH) of the Kharkiv National University of Radio Electronics.

Scientific interests: philosophical foundations of psychology; psychology of critical thinking; pedagogy of higher education.

MYTTSEVA Olha – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Sciences and Humanities (SSH), Kharkiv National University of Radio Electronics.

Scientific interests: humanitarian foundations of education; pedagogy of higher education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378:37.091.2:159.955

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-646-653

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПЕТРИК Крістіна –

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0615-5217>
e-mail: crystalbspu@gmail.com

СКЛЯР Ірина –

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1129-2205>
e-mail: irina.s.011010@gmail.com

УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА БАЗІ КОГНІТИВНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЗДОБУВАЧІВ

Сучасний освітній процес функціонує в умовах зростання складності когнітивної діяльності здобувачів, що обумовлює необхідність переосмислення підходів до його управління. Актуальність дослідження зумовлена тим, що традиційні моделі управління освітнім процесом не враховують когнітивну різноманітність здобувачів, що призводить до зниження ефективності навчання та нерівномірності освітніх результатів.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та розроблення підходів до управління освітнім процесом на основі когнітивних характеристик здобувачів, що забезпечують підвищення результативності навчальної діяльності.

Методами дослідження виступили аналіз та узагальнення наукової літератури, систематизація когнітивних характеристик здобувачів, структурний аналіз взаємозв'язку між параметрами пізнавальної діяльності та результатами навчання, а також моделювання управлінських рішень.

Основні результати дослідження полягають у визначенні ключових когнітивних характеристик здобувачів, зокрема виконавчих функцій, саморегуляції, когнітивного навантаження та особливостей мислення, які безпосередньо впливають на ефективність освітнього процесу. Встановлено, що невідповідність між цими характеристиками та параметрами освітнього середовища призводить до когнітивного перевантаження або неповної реалізації потенціалу здобувачів.

Обґрунтовано необхідність переходу до когнітивно-орієнтованого підходу в управлінні освітнім процесом, у межах якого управлінські рішення формуються з урахуванням пізнавальних можливостей здобувачів. Розроблено модель управління та дорожню карту її реалізації, що включає етапи діагностики, адаптації, реалізації, моніторингу та корекції. Констатовано доцільність інтеграції когнітивних характеристик у систему управління освітнім процесом та визначають перспективи подальших досліджень, пов'язаних з розробленням інструментів їх діагностики та практичного впровадження у діяльність закладів вищої освіти.

Ключові слова: освітній менеджмент, саморегуляція, адаптивні стратегії навчання, аналітичне мислення, інтуїтивне мислення, когнітивна гнучкість.

PETRYK Kristina –

PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts of Berdyansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0615-5217>
e-mail: crystalbspu@gmail.com

SKLIAR Iryna –

Master's Degree Student (Second Level of Higher Education) in Specialty A1 Educational Sciences, Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts of Berdyansk State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1129-2205>
e-mail: irina.s.011010@gmail.com

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS BASED ON LEARNERS' COGNITIVE CHARACTERISTICS

The contemporary educational process operates under conditions of increasing complexity of learners' cognitive activity, which necessitates a reconsideration of approaches to its management. The relevance of the study is determined by the fact that traditional models of educational process management do not account for the cognitive heterogeneity of learners, which leads to decreased learning effectiveness and uneven educational outcomes.

The aim of the study is to theoretically substantiate and develop approaches to managing the educational process based on learners' cognitive characteristics, which ensure improved learning effectiveness.

The research methods included the analysis and generalization of scientific literature, systematization of learners' cognitive characteristics, structural analysis of the relationship between characteristics of cognitive activity and learning outcomes, as well as the modeling of managerial decisions.

The main results of the study consist in identifying key cognitive characteristics of learners, in particular executive functions, self-regulation, cognitive load, and thinking styles, which directly affect the effectiveness of the educational process. It has been established that a mismatch between these characteristics and the parameters of the educational environment leads to cognitive overload or underutilization of learners' potential.

The necessity of transitioning to a cognitive-oriented approach in educational process management has been substantiated, within which managerial decisions are made taking into account learners' cognitive capacities. A management model and a roadmap for its implementation have been developed, including the stages of diagnosis, segmentation, adaptation, implementation, monitoring, and adjustment. The proposed approach makes it possible to increase learning effectiveness, ensure the adaptability of the educational process, and stabilize learning outcomes. The conclusions of the study confirm the expediency of integrating cognitive characteristics into the system of educational process management and outline prospects for further research related to the development of tools for their diagnosis and practical implementation in higher education institutions.

Key words: educational process management, self-regulation, adaptive learning strategies, analytical thinking, intuitive thinking, cognitive flexibility.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Починаючи з другої декади ХХІ століття, система вищої освіти функціонує в умовах посилення складності освітнього середовища, що зумовлено поєднанням цифровізації, зростання інформаційних потоків та зміни характеру пізнавальної діяльності здобувачів. Освітній процес дедалі більше орієнтується на формування здатності до обробки, інтерпретації та критичного осмислення інформації, що висуває нові вимоги до організації навчання і, відповідно, до системи управління ним. У цих умовах ефективність функціонування закладів вищої освіти визначається не лише змістом освітніх програм, але й здатністю управлінських механізмів враховувати індивідуальні особливості пізнавальної діяльності здобувачів.

Сучасна практика управління освітнім процесом у закладах вищої освіти значною мірою зберігає ознаки стандартизованого підходу, який передбачає уніфіковані моделі організації навчання, однакові темпи засвоєння матеріалу та типізовані форми контролю результатів. Водночас дослідження у галузі когнітивної психології та педагогіки переконливо свідчать про суттєву різноманітність когнітивних характеристик здобувачів, що проявляється у відмінностях швидкості обробки інформації, особливостях мислення, рівнях когнітивного навантаження, здатності до саморегуляції та концентрації уваги. Ігнорування цих відмінностей у процесі управління освітнім процесом призводить до зниження ефективності навчання, формування когнітивного перевантаження та нерівномірності освітніх результатів.

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема переосмислення управління освітнім процесом як системи, що має інтегрувати психолого-когнітивні характеристики здобувачів у процес прийняття управлінських рішень. Йдеться про перехід від традиційного управління, орієнтованого переважно на організаційно-адміністративні аспекти, до когнітивно-орієнтованого підходу, у межах якого пізнавальні характеристики здобувачів розглядаються як ключовий ресурс підвищення якості освіти. Такий підхід передбачає врахування когнітивної структури

навчальної діяльності при проєктуванні освітніх програм, виборі методів навчання, визначенні навчального навантаження та організації контролю результатів.

Разом з тим, у сучасній практиці функціонування закладів вищої освіти відсутня цілісна управлінська система, яка б системно інтегрувала когнітивні характеристики здобувачів у процес організації освітнього процесу. Наявні підходи здебільшого зосереджуються на окремих педагогічних або психологічних аспектах навчання, не забезпечуючи їх узгодження з управлінськими рішеннями на інституційному рівні. У результаті виникає розрив між когнітивними особливостями здобувачів та практиками управління освітнім процесом, що знижує ефективність навчання та ускладнює досягнення запланованих освітніх результатів. Це обумовлює необхідність розроблення таких підходів до управління освітнім процесом у закладах вищої освіти, які б враховували когнітивні характеристики здобувачів як ключовий фактор підвищення якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика управління освітнім процесом у закладах вищої освіти з урахуванням когнітивних характеристик здобувачів перебуває у фокусі сучасних міждисциплінарних досліджень, що поєднують підходи педагогіки, психології та освітнього менеджменту. У межах українського наукового дискурсу значна увага приділяється трансформації управлінських підходів в умовах цифровізації та зростання ролі індивідуалізації навчання. Так, Г. Яковенко розглядає педагогічні умови формування готовності до управлінської діяльності в цифровому середовищі, підкреслюючи значення когнітивних чинників у процесі прийняття управлінських рішень [1]. Подібну позицію демонструють О. Жмурко та Н. Васаженко, які обґрунтовують вплив психологічних механізмів, зокрема емоційного інтелекту, на ефективність управлінських процесів у закладах освіти [2]. У контексті інтеграції когнітивних і нейропсихологічних підходів у системи управління освітою доцільно відзначити дослідження Ю. Старової, де акцентується на необхідності врахування

когнітивних реакцій суб'єктів освітнього процесу в умовах кризових трансформацій [3].

Важливим напрямом сучасних досліджень є також обґрунтування адаптивного характеру управління освітніми системами. Зокрема, М. Марієнко та Ю. Носенко доводять ефективність персоналізації навчання через впровадження адаптивних технологій, що дозволяє враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти та підвищувати результативність навчального процесу [4]. У цьому ж контексті Г. Єльнікова, М. Жук та С. Кретович розглядають адаптивне управління як механізм забезпечення стійкості освітніх систем, підкреслюючи необхідність урахування індивідуальних характеристик учасників освітнього процесу [5]. Разом із тим В. Курило, М. Починкова та С. Бадер акцентують увагу на формуванні критичного мислення як ключової когнітивної характеристики особистості, що визначає здатність до аналізу інформації, прийняття обґрунтованих рішень та ефективної участі в освітньому процесі [6].

Узагальнення зазначених підходів зумовлює необхідність їх інтеграції на рівні управління освітніми системами. У межах сучасних досліджень освітнього менеджменту В. Крижко, С. Сапожников та О. Балабан обґрунтовують трансформацію управління освітою у XXI столітті, підкреслюючи необхідність урахування індивідуальних і когнітивних характеристик здобувачів як чинника підвищення ефективності управлінських рішень [7].

Разом із тим, окрему групу досліджень становлять праці, присвячені безпосередньо когнітивним характеристикам та їх впливу на освітній процес. Так, у дослідженні В. Балахтар та К. Павленок обґрунтовано значення когнітивно-рефлексивних стратегій як інструменту професійного розвитку та саморегуляції діяльності суб'єктів освітнього процесу [8]. Водночас І. Л. Дибач підкреслює, що когнітивні характеристики можуть виступати важливим фактором управління якістю освітніх послуг, формуючи підґрунтя для прийняття ефективних управлінських рішень [9]. Доповнює ці положення дослідження Н. Коструби та Я. Гошовського, у якому встановлено зв'язок між когнітивними стилями та комунікативною компетентністю студентів, що безпосередньо впливає на результати навчання [10].

Підсумовуючи результати зазначених досліджень, можна засвідчити про зростання інтересу до інтеграції когнітивних характеристик у процес організації навчання та управління ним. Науковці доводять значущість когнітивних, емоційних і рефлексивних факторів для забезпечення ефективності освітнього процесу, а також обґрунтовують необхідність персоналізації та адаптивності освітніх систем. Водночас, незважаючи на наявність значної кількості напрацювань, питання цілісної інтеграції когнітивних характеристик здобувачів у систему управління освітнім процесом у закладах вищої освіти не отримало достатнього відображення у сучасній науковій літературі. Зокрема, відсутні комплексні управлінські моделі, які б поєднували діагностику когнітивних параметрів, їх урахування у процесі прийняття управлінських рішень та оцінювання ефективності освітнього процесу. Це стало поштовхом до проведення дослідження, метою якого є обґрунтування та розроблення підходів до управління освітнім процесом у закладах вищої освіти на основі когнітивних характеристик здобувачів.

Огляд сучасної наукової літератури показав, що, незважаючи на активне дослідження когнітивних характеристик здобувачів та адаптивних підходів в освіті, недостатньо розкритим залишається питання їх системної інтеграції в управління освітнім процесом у закладах вищої освіти та розроблення практичних управлінських механізмів реалізації такого підходу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розроблення підходів до управління освітнім процесом у закладах вищої освіти на основі когнітивних характеристик здобувачів, що забезпечують підвищення ефективності навчальної діяльності та якості освітніх результатів.

Для досягнення цієї мети визначено такі завдання:

1. Проаналізувати сучасні підходи до управління освітнім процесом у закладах вищої освіти та визначити їх обмеження у контексті врахування когнітивних характеристик здобувачів.
2. Охарактеризувати когнітивні характеристики здобувачів та дослідити їх вплив на ефективність освітнього процесу.
3. Обґрунтувати та розробити модель (дорожню карту) управління освітнім процесом у закладах вищої освіти на основі когнітивних характеристик здобувачів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освітній процес у сучасних умовах перестає бути лише системою передачі знань і дедалі більше набуває ознак складної когнітивної взаємодії між змістом навчання та здобувачами вищої освіти. Зростання обсягів інформації, ускладнення її структури, а також активне впровадження цифрових технологій змінюють сам характер пізнавальної діяльності. У цих умовах здобувачі не просто засвоюють матеріал, а постійно здійснюють його відбір, інтерпретацію та оцінювання, що суттєво підвищує вимоги до їхніх когнітивних можливостей.

Традиційна модель управління освітнім процесом, яка базується на уніфікації та стандартизації, не здатна повною мірою врахувати ці зміни. Однакові темпи навчання, типізовані форми подачі інформації та єдині критерії оцінювання формально забезпечують керованість системи, проте не відображають реальної різноманітності пізнавальної діяльності здобувачів. У результаті виникає ситуація, за якої частина здобувачів функціонує в умовах когнітивного перевантаження, тоді як інша не досягає власного інтелектуального потенціалу через недостатню складність або невідповідність освітнього середовища.

Когнітивна структура навчальної діяльності здобувачів є багатовимірною і включає такі компоненти, як виконавчі функції, саморегуляція, особливості мислення та здатність до обробки інформації. Саме ці характеристики визначають не лише темп засвоєння знань, а й здатність до їхнього застосування у нових ситуаціях. Особливе значення мають виконавчі функції, які забезпечують планування, контроль і корекцію пізнавальної діяльності, формуючи внутрішній механізм організації навчання [11; 12]. Нерівномірність розвитку цих функцій зумовлює відмінності у результатах навчання навіть за однакових умов організації освітнього процесу.

Водночас не менш важливою складовою є здатність до саморегуляції, яка дозволяє здобувачам самостійно визначати цілі навчання, обирати стратегії їх досягнення та оцінювати отримані результати. У

сучасному освітньому середовищі саме саморегуляція виступає тим механізмом, що поєднує когнітивні можливості здобувача з вимогами освітнього процесу [13, р. 2]. За її відсутності навіть високий рівень інтелектуальних здібностей не гарантує ефективного навчання.

Суттєвого впливу на когнітивну діяльність набувають цифрові технології, які змінюють спосіб взаємодії здобувачів з інформацією. Використання інструментів штучного інтелекту трансформує структуру пізнавальної діяльності: частина операцій автоматизується, тоді як зростає роль критичного аналізу, інтерпретації та оцінювання інформації [14; 15]. У результаті формується новий тип когнітивної поведінки, який не узгоджується з традиційними підходами до організації навчання, орієнтованими переважно на відтворення знань.

З огляду на зазначене, взаємозв'язок між когнітивними характеристиками здобувачів та ефективністю освітнього процесу можна узагальнити у вигляді послідовності, представленої на Рисунку 1.

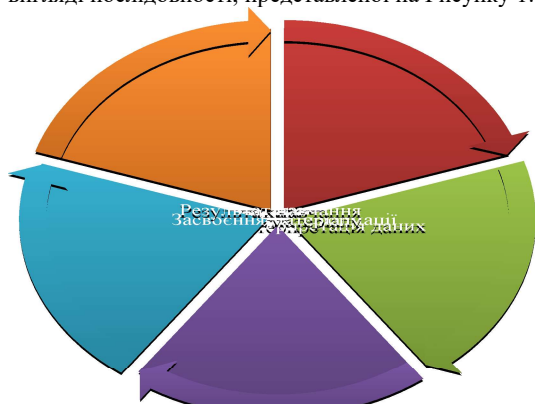


Рис. 1. Взаємозв'язок когнітивних характеристик здобувачів та результативності освітнього процесу
Джерело: власна розробка авторів.

Кожний етап пізнавальної діяльності опосередковується індивідуальними когнітивними характеристиками здобувачів, що визначає варіативність освітніх результатів. Саме на цьому рівні формується основна причина неефективності уніфікованих моделей управління, які не враховують відмінності у перебігу цих процесів.

Важливо також враховувати, що когнітивна діяльність здобувачів поєднує як аналітичні, так і інтуїтивні компоненти мислення. Аналітичний компонент забезпечує глибоку обробку інформації, тоді як інтуїтивний дозволяє швидко орієнтуватися у складних навчальних ситуаціях. Баланс між ними визначає гнучкість пізнавальної діяльності, однак його порушення знижує ефективність навчання [16, р. 53].

Таким чином, сучасні умови функціонування закладів вищої освіти обумовлюють необхідність переосмислення управління освітнім процесом як системи, що має враховувати когнітивні характеристики здобувачів. Йдеться не лише про адаптацію окремих елементів навчання, а про зміну самої логіки управління, у межах якої когнітивні параметри стають ключовим орієнтиром прийняття рішень.

Когнітивна структура навчальної діяльності не є однорідною, вона поєднує декілька взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує окрему функцію у

процесі засвоєння знань. Чільне місце серед них посідають виконавчі функції, які забезпечують здатність до планування, організації та контролю пізнавальної діяльності [17, р. 3]. Саме вони визначають, наскільки здобувач вищої освіти здатен структурувати навчальний матеріал, утримувати увагу та коригувати власні дії відповідно до поставлених завдань. Нерівномірність розвитку цих функцій призводить до суттєвих відмінностей у результатах навчання навіть за однакових умов, що підтверджує їхню системоутворюючу роль [12, р. 1654].

Не менш важливою складовою є саморегуляція, яка виступає своєрідним «механізмом зв'язку» між когнітивними можливостями здобувача та вимогами освітнього процесу. Вона охоплює здатність до постановки цілей, вибору стратегій навчання, контролю результатів та їх подальшого коригування. У сучасному освітньому середовищі саме саморегуляція визначає рівень автономності здобувача, його здатність ефективно функціонувати в умовах невизначеності та високої інформаційної насиченості [13, р. 3]. За відсутності сформованих навичок саморегуляції навіть високий рівень інтелектуальних здібностей не гарантує стабільних результатів навчання.

Окремий вимір когнітивної діяльності пов'язаний із рівнем когнітивного навантаження, який визначає межі ефективної обробки інформації. Надмірна складність навчального матеріалу або його неструктурованість призводить до перевантаження, що проявляється у втраті уваги, зниженні мотивації та погіршенні якості засвоєння знань. Водночас недостатній рівень навантаження не стимулює розвиток пізнавальних процесів і обмежує інтелектуальний розвиток здобувачів. Таким чином, ефективність освітнього процесу безпосередньо залежить від здатності забезпечити баланс між складністю навчального матеріалу та когнітивними можливостями його сприйняття [17, р. 4].

Важливу роль у структурі когнітивної діяльності відіграє також тип мислення, зокрема співвідношення аналітичних та інтуїтивних компонентів. Аналітичне мислення забезпечує глибоке розуміння та систематизацію інформації, тоді як інтуїтивне дозволяє швидко приймати рішення у ситуаціях обмеженого часу або неповної інформації. Поєднання цих компонентів створює передумови для гнучкої пізнавальної діяльності, однак їхня диспропорція може призводити до помилок або поверхневого засвоєння матеріалу [16, р. 68].

Суттєвого значення набуває також вплив цифрових технологій на когнітивні процеси здобувачів. Використання інструментів штучного інтелекту змінює характер взаємодії з інформацією: частина операцій автоматизується, що знижує навантаження на пам'ять і увагу, але водночас підвищує вимоги до здатності аналізувати, оцінювати та критично осмислювати отримані дані [14; 15]. У таких умовах когнітивні характеристики здобувачів набувають ще більшої ваги, оскільки саме вони визначають, наскільки ефективно можуть бути використані можливості сучасного освітнього середовища. З метою узагальнення взаємозв'язку між основними когнітивними характеристиками та їх впливом на освітній процес доцільно представити їх у структурованому вигляді (табл. 1).

Таблиця 1.

Когнітивні характеристики здобувачів та їх вплив на освітній процес

Когнітивна характеристика	Зміст	Вплив на освітній процес
Виконавчі функції	Виконавчі функції охоплюють здатність до планування, контролю та регуляції власної діяльності у процесі навчання.	Визначають здатність здобувачів ефективно організовувати навчальну діяльність та досягати поставлених освітніх цілей.
Саморегуляція	Саморегуляція передбачає здатність здобувачів самостійно формувати навчальні цілі, контролювати процес їх досягнення та оцінювати отримані результати.	Забезпечує автономність навчальної діяльності та підвищує адаптивність здобувачів до змін освітнього середовища.
Когнітивне навантаження	Когнітивне навантаження характеризує обсяг та складність інформації, яку здобувачі мають опрацювати у процесі навчання.	Оптимальний рівень когнітивного навантаження сприяє ефективному засвоєнню матеріалу, тоді як перевищення або недостатність знижує результативність навчання.
Тип мислення	Тип мислення відображає переважання аналітичного або інтуїтивного способу обробки інформації здобувачами.	Впливає на спосіб сприйняття, інтерпретації та використання навчальної інформації у різних освітніх ситуаціях.
Критичне мислення	Критичне мислення передбачає здатність здобувачів аналізувати, оцінювати та інтерпретувати інформацію на основі логічних і доказових підходів.	Формує якість навчальних результатів та забезпечує здатність до обґрунтованого прийняття рішень.

Джерело: власна розробка авторів.

Тож, кожна когнітивна характеристика виконує окрему функцію, однак у сукупності вони формують єдину систему, яка визначає ефективність освітнього процесу. Ігнорування хоча б одного з цих компонентів призводить до порушення цілісності пізнавальної діяльності та зниження результативності навчання.

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що вплив когнітивних характеристик здобувачів на освітній процес має системний характер і реалізується через взаємодію кількох рівнів пізнавальної діяльності. Саме ця взаємодія визначає не лише індивідуальні результати навчання, але й загальну ефективність освітньої системи. Врахування цього аспекту відкриває можливість переходу від опису когнітивних характеристик до їх використання як інструменту управління, що і зумовлює необхідність розроблення когнітивно-орієнтованої моделі управління освітнім процесом.

Послідовний аналіз трансформації освітнього процесу та ролі когнітивних характеристик здобувачів дозволяє перейти до вирішення ключового завдання дослідження – розроблення такої моделі управління, яка не лише враховує когнітивну різноманітність, але й перетворює її на ресурс підвищення ефективності навчання. У цьому контексті управління освітнім процесом доцільно розглядати як систему регулювання когнітивного середовища, у межах якої параметри навчання узгоджуються з пізнавальними можливостями здобувачів.

Сучасні підходи до управління, попри їхню формальну ефективність, здебільшого мають поверхневий характер [11; 15; 16]. Вони фіксують результати навчання, але не працюють з причинами їх формування. Натомість когнітивно-орієнтований підхід передбачає зміну логіки управління: від оцінювання результату – до управління процесом його формування [18, р. 7]. Це означає, що у центрі управлінських рішень опиняються не лише освітні показники, а й когнітивні характеристики здобувачів, які визначають траєкторію їх навчальної діяльності. Узагальнення отриманих результатів дозволило сформувати модель когнітивно-орієнтованого управління освітнім процесом, що представлена на Рисунку 2.

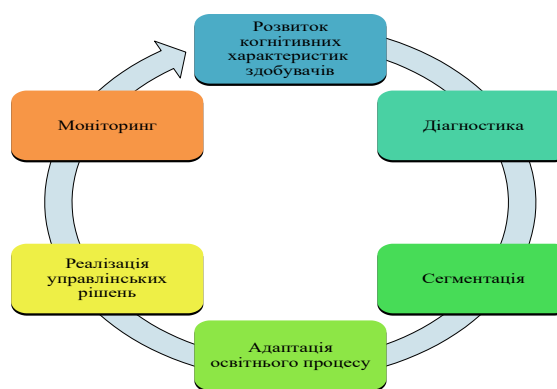


Рис. 2. Модель когнітивно-орієнтованого управління освітнім процесом

Джерело: власна розробка авторів.

Слід сказати, що запропонована модель має послідовну та циклічну структуру. Вихідною точкою виступають когнітивні характеристики здобувачів, які визначають можливості та обмеження навчальної діяльності. На етапі діагностики здійснюється оцінювання ключових параметрів пізнавальної діяльності, зокрема рівня розвитку виконавчих функцій, здатності до саморегуляції та особливостей мислення. Це дозволяє сформувати цілісне уявлення про когнітивний профіль здобувачів.

Наступним кроком є сегментація, яка передбачає групування здобувачів за подібними когнітивними характеристиками. Такий підхід дозволяє відійти від уніфікованого навчання та створити передумови для диференціації освітнього процесу. Етап адаптації полягає в узгодженні змісту, методів і темпів навчання з когнітивними можливостями здобувачів, що забезпечує оптимізацію навчального навантаження та підвищення ефективності засвоєння матеріалу.

Реалізація управлінських рішень передбачає практичне впровадження змін у освітній процес, включаючи модифікацію навчальних програм, форм організації навчання та методів контролю. Важливим елементом моделі є моніторинг, який дозволяє оцінити результати навчання та виявити відхилення від запланованих показників. Завершальним етапом виступає корекція, що забезпечує внесення змін у управлінські рішення з урахуванням отриманих

результатів, формуючи таким чином замкнений цикл управління.

З метою конкретизації практичної реалізації моделі доцільно представити її у вигляді дорожньої

карти, що відображає послідовність управлінських дій та їх результатів (табл. 2).

Таблиця 2.

Дорожня карта управління освітнім процесом на основі когнітивних характеристик здобувачів

Етап	Зміст	Управлінський результат
Діагностика	Діагностика передбачає системне оцінювання когнітивних характеристик здобувачів, зокрема рівня розвитку виконавчих функцій, саморегуляції та особливостей мислення.	Результатом є формування об'єктивного уявлення про когнітивні профілі здобувачів.
Сегментація	Сегментація полягає у групуванні здобувачів за подібними когнітивними характеристиками та навчальними можливостями.	Забезпечує створення диференційованих груп для більш ефективної організації навчального процесу.
Адаптація	Адаптація передбачає узгодження змісту, методів і темпів навчання з когнітивними можливостями здобувачів.	Дозволяє оптимізувати навчальне навантаження та підвищити якість засвоєння навчального матеріалу.
Реалізація	Реалізація полягає у впровадженні адаптованих управлінських рішень у практику освітнього процесу.	Результатом є підвищення ефективності навчальної діяльності та залученості здобувачів.
Моніторинг	Моніторинг передбачає регулярне оцінювання результатів навчання та аналіз їх відповідності поставленим цілям.	Дозволяє своєчасно виявляти відхилення у навчальному процесі.

Джерело: власна розробка авторів.

Отже, кожен етап має чітко визначену функцію та орієнтований на досягнення конкретного управлінського результату. Особливістю запропонованої дорожньої карти є її циклічність, що забезпечує безперервне вдосконалення освітнього процесу та адаптацію до змін когнітивних характеристик здобувачів.

Реалізація когнітивно-орієнтованої моделі управління дозволяє усунути ключові обмеження традиційних підходів, зокрема знизити рівень когнітивного перевантаження, підвищити рівень залученості здобувачів та забезпечити більш рівномірні результати навчання. Крім того, вона створює умови для переходу до персоналізованого освітнього процесу, у межах якого кожен здобувач отримує можливість реалізувати власний когнітивний потенціал.

Таким чином, запропонована модель управління освітнім процесом на основі когнітивних характеристик здобувачів виступає не лише теоретичним узагальненням, але й практичним інструментом, здатним підвищити ефективність функціонування закладів вищої освіти в умовах сучасних викликів.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Сучасний освітній процес у закладах вищої освіти функціонує в умовах зростання складності пізнавальної діяльності, що обумовлює необхідність переосмислення підходів до його управління. У ході дослідження встановлено, що традиційні моделі організації навчання не забезпечують належного рівня ефективності, оскільки не враховують когнітивну різномірність здобувачів та особливості їхньої взаємодії з навчальною інформацією.

У результаті проведеного аналізу визначено, що когнітивні характеристики здобувачів, зокрема виконавчі функції, саморегуляція, рівень когнітивного навантаження та тип мислення, виступають ключовими факторами, які впливають на результативність освітнього процесу. Виявлено, що саме узгодженість між цими характеристиками та параметрами навчального середовища визначає якість засвоєння знань і стабільність освітніх результатів.

Проведене дослідження дозволило обґрунтувати доцільність переходу до когнітивно-орієнтованого підходу в управлінні освітнім процесом. Запропонована модель та дорожня карта забезпечують можливість системного врахування когнітивних характеристик здобувачів на всіх етапах організації навчання, що створює передумови для підвищення його ефективності та адаптивності. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні практичних інструментів діагностики когнітивних характеристик здобувачів, а також у емпіричній перевірці ефективності запропонованої моделі управління в реальних умовах функціонування закладів вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Яковенко Г. Педагогічні умови формування готовності до управлінської діяльності магістрантів засобами цифрового середовища. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 4. С. 89–97. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-89-97> (дата звернення: 01.04.2026).
2. Жмурко О., Васаженко Н. Психологічні механізми впливу емоційного інтелекту на управлінські процеси в закладах освіти. *Педагогіка безпеки*. 2025. Т. 10. № 2. С. 118–124. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-2-118-124> (дата звернення: 01.04.2026).
3. Starova Y. Integration of Emotional Intelligence and Neuropsychological Approaches into Educational Crisis Management. *Challenges and Issues of Modern Science*. 2025. Vol. 4. No. 1. P. 115–121. DOI: <https://doi.org/10.15421/cims.4.302> (дата звернення: 01.04.2026).
4. Marienko M., Nosenko Y., Sukhikh A., Tataurov V., Shyshkina M. Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers education. *E3S Web of Conferences*. 2020. Vol. 166. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015> (дата звернення: 01.04.2026).
5. Єльнікова Г., Жук М., Кретович С. Адаптивне управління закладами освіти в умовах воєнного стану в Україні. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2023. Т. 16. № 31. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-16\(31\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-16(31)-01) (дата звернення: 01.04.2026).
6. Курило В. С., Починкова М. М., Бадер С. О. Формування критичного мислення громадян як педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Т. 1. № 64. С. 375–382. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-1-56> (дата звернення: 01.04.2026).

7. Kryzhko V., Sapozhnykov S., Balaban, O. (2024). Transformations of education management in the XXI century. *European Science*. 2024. № 3(sge30-03). P. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-30-00-024> (дата звернення: 01.04.2026).

8. Балахтар В., Павленок К. Когнітивно-рефлексивні стратегії саморегуляції та професійного зростання викладача: потенціал когнітивно-поведінкового підходу. *Bulletin of Postgraduate Education: collection of scientific papers. Series Social and Behavioral Sciences; Management and Administration*. 2025. Т. 34. № 63. С. 14–32. URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spnma/article/view/892/0> (дата звернення: 01.04.2026).

9. Дибач І. Л. Когнітивні ознаки процесу управління якістю освітніх послуг закладів вищої освіти. *Вісник Хмельницького національного університету*. 2019. № 6. Т. 1. С. 51–55. URL: <https://journals.khnu.km.ua/vestnik/wp-content/uploads/2021/01/12-13.pdf> (дата звернення: 01.04.2026).

10. Kostruba N., Hoshovskiy Y. Cognitive Style and Communicative Competence of Students. *Psychological Prospects Journal*. 2020. № 35. P. 68–82. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-68-82> (дата звернення: 01.04.2026).

11. Pretorius L., Heyns M. The global condition of higher education students' executive function research: a scoping review. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 17. Article 1636067. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1636067>.

12. Manuhuwa D. M., Snel-de-Boer M., de Graaf J. W., Fleer J. Combining performance-based and self-reported measures of executive functions: are both meaningful in predicting study success in higher education students. *European Journal of Educational Research*. 2024. Vol. 13. No. 4. P. 1647–1663. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1647>.

13. Ramos-Galarza C., Obregón J., Lepe-Martínez N., Del Valle M., Guerrero-Tates B., Cruz-Cárdenas J. Cognitive and emotional predictors of self-regulated learning: a structural model based on executive functions, learning strategies, and sense of coherence. *International Journal of Educational Research Open*. 2025. Vol. 9. Article 100528. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100528>.

14. Li C., Cui H., Hagedorn L. S. The cognitive impact of ChatGPT in higher education: a systematic review of critical and creative thinking outcomes. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2026. Article 100571. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100571>.

15. Ansari S. R., Qamari I. N. Artificial intelligence and students' cognitive learning outcomes with bibliometric and content analysis for future research agenda. *Discover Education*. 2025. Vol. 4. No. 1. Article 441. <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00865-0>.

16. Cera R., Sinclair M. What kind of intuition for what kind of education: a scoping review. *Encyclopedia*. 2024. Vol. 28. No. 70. P. 53–70. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/19650>.

17. Gkintoni E., Antonopoulou H., Sortwell A., Halkiopoulos C. Challenging cognitive load theory: the role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. *Brain Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 2. Article 203. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>.

18. Jaramillo Gómez D. L., Álvarez Maestre A. J., Parada Trujillo A. E., Pérez Fuentes C. A., Bedoya Ortiz D. H., Sanabria Alarcón R. K. Determining factors for the development of critical thinking in higher education. *Journal of Intelligence*. 2025. Vol. 13. No. 6. Article 59. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>.

REFERENCES

1. Yakovenko, H. (2025). Pedagogical conditions for the formation of readiness for managerial activity of master's students by means of a digital environment. *Ukrainian pedagogical journal* – Ukrainian Educational Journal. №4. S. 89–97. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-89-97> [in Ukrainian]

2. Zhmurko, O., Vasazhenko, N. (2025). Psykholohichni mekhanizmy vplyvu emotsiynoho intelektu na upravlinski protsesy v zakladakh osvity [Psychological mechanisms of the influence of emotional intelligence on managerial processes in educational institutions]. *Pedahohika bezpeky – Pedagogy of Safety*. 10(2). S. 118–124. DOI: <https://doi.org/10.31649/2524-1079-2025-10-2-118-124> [in Ukrainian]

3. Starova, Y. (2025). Integration of Emotional Intelligence and Neuropsychological Approaches into Educational Crisis Management. Challenges and Issues of Modern Science. 2025. Vol. 4. No. 1. P. 115–121. DOI: <https://doi.org/10.15421/cims.4.302> (дата звернення: 01.04.2026). [in English]

4. Marienko, M., Nosenko, Y., Sukhikh, A., Tataurov, V., Shyshkina, M. (2020). Personalization of learning through adaptive technologies in the context of sustainable development of teachers education. *E3S Web of Conferences*. Vol. 166. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202016610015> (дата звернення: 01.04.2026). [in English]

5. Yelnykova, H., Zhuk, M., Kretovych, S. (2023). Adaptivne upravlinnia zakladamy osvity v umovakh voiennoho stanu v Ukraini [Adaptive management of educational institutions under martial law in Ukraine]. *Adaptivne upravlinnia teoriia i praktyka Seriya Pedahohika – Adaptive Management Theory and Practice Series Pedagogy*. 16(31). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-16\(31\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-16(31)-01) [in Ukrainian]

6. Kurylo, V. S., Pochynkova, M. M., Bader, S. O. (2023). Formuvannya krytychnoho myslennia hromadian yak pedahohichna problema [Formation of citizens' critical thinking as a pedagogical problem]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk – Current Issues of Humanities*. 1(64). S. 375–382. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/64-1-56> [in Ukrainian]

7. Kryzhko, V., Sapozhnykov, S., Balaban, O. (2024). Transformations of education management in the XXI century. *European Science*. № 3(sge30-03). P. 42–53. DOI: <https://doi.org/10.30890/2709-2313.2024-30-00-024> (дата звернення: 01.04.2026). [in English]

8. Balakhtar, V., Pavlenok, K. (2025). Kohnityvno-refleksyivni stratchii samorehuliatitsii ta profesiinoho zrostannia vykladacha potentsial kohnityvno-povedinkovoho pidkhdou [Cognitive-reflective strategies of self-regulation and professional growth of teachers: the potential of the cognitive-behavioral approach]. *Bulletin of Postgraduate Education Series Social and Behavioral Sciences Management and Administration*. 34(63). S. 14–32. URL: <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spnma/article/view/892/0> [in Ukrainian]

9. Dybach, I. L. (2019). Kohnityvni oznaky protsesu upravlinnia yakistiu osvitykh posluh zakladiv vyshchoi osvity [Cognitive characteristics of the quality management process of educational services in higher education institutions]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu – Herald of Khmelnytskyi National University*. 6(1). S. 51–55. URL: <https://journals.khnu.km.ua/vestnik/wp-content/uploads/2021/01/12-13.pdf> [in Ukrainian]

10. Kostruba, N., Hoshovskiy, Y. (2020). Cognitive Style and Communicative Competence of Students. *Psychological Prospects Journal*. № 35. P. 68–82. DOI: <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2020-35-68-82> (дата звернення: 01.04.2026). [in English]

11. Pretorius, L., Heyns, M. (2024). The global condition of higher education students' executive function research: a scoping review. *Frontiers in Psychology*. Vol. 17. Article 1636067. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1636067>. [in English]

12. Manuhuwa, D. M., Snel-de-Boer, M., de Graaf, J. W., Fleer, J. (2024). Combining performance-based and self-reported measures of executive functions: are both meaningful in predicting study success in higher education students. *European Journal of Educational Research*. Vol. 13. No. 4. P. 1647–1663. DOI: <https://doi.org/10.12973/eu-jer.13.4.1647>. [in English]

13. Ramos-Galarza, C., Obregón, J., Lepe-Martínez, N., Del Valle, M., Guerrero-Tates, B., Cruz-Cárdenas, J. (2025). Cognitive and emotional predictors of self-regulated learning: a structural model based on executive functions, learning strategies, and sense of coherence. *International Journal of*

Educational Research Open. Vol. 9. Article 100528. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2025.100528>. [in English]

14.Li, C., Cui, H., Hagedorn, L. S. (2026). The cognitive impact of ChatGPT in higher education: a systematic review of critical and creative thinking outcomes. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2026. Article 100571. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2026.100571>. [in English]

15.Ansari, S. R., Qamari, I. N. (2025). Artificial intelligence and students' cognitive learning outcomes with bibliometric and content analysis for future research agenda. Discover Education. Vol. 4. No. 1. Article 441. DOI: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00865-0>. [in English]

16.Cera, R., Sinclair, M. (2024). What kind of intuition for what kind of education: a scoping review. Encyclopaedia. Vol. 28. No. 70. P. 53–70. DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/19650>. [in English]

17.Gkintoni, E., Antonopoulou, H., Sortwell, A., Halkiopoulos, C. (2025). Challenging cognitive load theory: the role of educational neuroscience and artificial intelligence in redefining learning efficacy. Brain Sciences. Vol. 15. No. 2. Article 203. DOI: <https://doi.org/10.3390/brainsci15020203>. [in English]

18.Jaramillo Gómez, D. L., Álvarez Maestre, A. J., Parada Trujillo, A. E., Pérez Fuentes, C. A., Bedoya Ortiz, D. H., Sanabria Alarcón, R. K. (2025). Determining factors for the development of critical thinking in higher education. Journal of Intelligence. Vol. 13. No. 6. Article 59. DOI: <https://doi.org/10.3390/jintelligence13060059>. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕТРИК Крістіна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності, педагогіка партнерства в системі «майбутній учитель початкової школи – здобувач початкової освіти» у процесі вивчення іноземної мови на засадах варіативності.

СКЛЯР Ірина – здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності А1 Освітні науки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: поведінково-орієнтоване управління освітнім середовищем у вищій освіті в умовах цифровізації та кризових трансформацій.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PETRYK Kristina – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy, Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Scientific interests: Professional training of prospective primary school teachers in innovative practices; partnership-based pedagogy within the «prospective primary school teacher – primary school pupil» framework in the process of foreign language learning based on a flexible approach.

SKLIAR Iryna – Master's Degree Student (Second Level of Higher Education) in Specialty A1 Educational Sciences, Faculty of Psychological and Pedagogical Education and Arts, Berdyansk State Pedagogical University.

Scientific interests: behaviour-oriented management of the educational environment in higher education in the context of digitalisation and transformative crises.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.093.2.091.33 – 027.22:37

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-653-657

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ХАМСЬКА Неліна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та окремих методик

КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5567-9266>

e-mail: nelina88@ukr.net

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ ЇХ ДО РОБОТИ В ДИТЯЧИХ ОЗДОРОВЧИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми особливостей самореалізації студентів у процесі їх підготовки до роботи в дитячих оздоровчих закладах.

Розкрито мету, завдання та зміст інструктивно-методичної практики, спрямованої на підготовку студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах, а також окреслено її можливості щодо розвитку самореалізації студентів. Обґрунтовано, що позашкільна освіта створює середовище свободи вибору, творчості та практичної діяльності, у якому формується внутрішня мотивація, розкривається індивідуальність і відбувається становлення життєвої позиції особистості. Саме тому самореалізація постає не як окремий результат, а як процес, що супроводжує весь освітній шлях особистості.

Висвітлено практичний досвід організації та проведення цього виду практики. Розкрито технологію самореалізації студентів під час інструктивно-методичної практики, що ґрунтується на таких методологічних підходах, як компетентнісний, гуманістичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, студентоцентризований, аксіологічний та акмеологічний. Відповідно до своїх нахилів, інтересів, уподобань і талантів студенти обирають вид діяльності, у якому можуть найповніше проявити себе, самореалізуватися та самоствердитися. Зазначено, що через різноманітні форми і методи роботи студенти здійснюють самомоніторинг, самоорганізацію, самовираження, самовияв, самоствердження, самопрезентацію тощо.

Визначено особливості самореалізації студентів у процесі їх підготовки до роботи в дитячих оздоровчих закладах, зокрема: практичну спрямованість і занурення в реальні умови діяльності, високий рівень емоційної взаємодії, творчий характер діяльності, формування відповідальності та самостійності, інтеграцію особистісного й професійного зростання, а також наявність рефлексивного компонента.

На основі результатів онлайн-опитування студентів узагальнено, що інструктивно-методична практика є дієвим чинником самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку та самоутвердження особистості студента, що й забезпечує її самореалізацію.

Ключові слова: позашкільна освіта, практика, досвід, самореалізація, дитячий оздоровчий заклад.

KHAMSKA Nelina –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Pedagogy,
Psychology and Specific Teaching Methods,
of Public Higher Education Institution
"Vinnytsia College of Humanities and Education"
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5567-9266>
e-mail: nelina88@ukr.net

THE PECULIARITIES OF STUDENTS' SELF-REALIZATION DURING THEIR TRAINING FOR WORK IN CHILDREN'S HEALTH RESORTS

This article substantiates the relevance of the issue of the characteristics of students' self-actualization during their preparation for work in children's health camps.

It outlines the purpose, objectives, and content of the instructional and methodological practice aimed at preparing students to work with children in summer health camps, and highlights its potential for fostering students' self-actualization. It is argued that extracurricular education creates an environment of freedom of choice, creativity, and practical activity, in which internal motivation is formed, individuality is revealed, and a person's life stance is established. That is why self-actualization emerges not as a separate result, but as a process that accompanies the entire educational journey of the individual. Translated with DeepL.com (free version)

This article highlights practical experience in organizing and conducting this type of internship. It explores the process of student self-actualization during instructional and methodological internships, which is based on methodological approaches such as competency-based, humanistic, activity-based, person-centered, student-centered, axiological, and acmeological approaches. In accordance with their inclinations, interests, preferences, and talents, students choose a type of activity in which they can most fully express themselves, achieve self-actualization, and assert themselves. It is noted that through various forms and methods of work, students engage in self-monitoring, self-assessment, self-organization, self-expression, self-discovery, self-affirmation, self-presentation, and so on.

The characteristics of students' self-realization during their preparation for work in children's health camps have been identified, specifically: a practical orientation and immersion in real-world conditions, a high level of emotional interaction, the creative nature of the work, the development of responsibility and independence, the integration of personal and professional growth, as well as the presence of a reflective component.

Based on the results of an online survey of students, it is concluded that instructional and methodological practice is an effective factor in the student's self-knowledge, self-determination, self-improvement, self-development, and self-affirmation, which ensures their self-actualization.

Key words: extracurricular education, practice, experience, self-realization, children's health camp.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Роль позашкільної освіти в самореалізації особистості є надзвичайно важливою, адже саме вона створює простір для вільного розвитку, вибору й самовираження, яких часто бракує в межах формальної освіти.

Передусім позашкільна освіта дає людині можливість пізнати себе – свої інтереси, здібності та нахили. У гуртках, студиях, секціях дитина чи підліток діє не «за програмою», а за внутрішнім бажанням.

Не менш важливо, що позашкільне середовище сприяє розвитку творчості та ініціативності. Тут заохочується експеримент, пошук, помилка як частина навчання. Це формує впевненість у власних силах і готовність проявляти себе в різних сферах – від мистецтва до науки чи технічної діяльності.

Крім того, позашкільна освіта забезпечує соціалізацію та комунікативний розвиток. Участь у командній роботі, проєктах, конкурсах навчає взаємодії, відповідальності, лідерства, уміння працювати в команді – тих компетентностей, які є ключовими для сучасного суспільства.

Проте у процесі підготовки виникає ряд проблем, зумовлених потребою у фахівцях нового типу та обмеженими можливостями їх спеціалізованої підготовки у закладах вищої освіти (ЗВО). У позашкільних закладах освіти існує різноманіття напрямів діяльності, проте все ще залишається універсалізований характер педагогічної освіти. Спостерігається недостатня методична підготовленість кадрів, що унеможливило необхідність упровадження інноваційних підходів.

У результаті актуалізується потреба в оновленні змісту, форм і методів підготовки педагогічних фахів-

ців для позашкільної освіти, орієнтованої на розвиток творчого потенціалу як педагога, так і вихованця.

Аналіз останніх досліджень публікацій.

Проблематику удосконалення позашкільної освіти, спрямованої на самореалізацію особистості досліджують науковці І. Бех, Л. Гуцол, О. Купрєєва, Г. Пустовіт, Т. Сущенко та ін. Зокрема, Г. Пустовіт досліджує соціально-педагогічний простір розвитку дитини в сучасних закладах позашкільної освіти [6]; Л. Ворона висвітлює унікальну виховну систему підростаючого покоління у вільний від навчання час у різних країнах світу [1]; Т. Сущенко наголошує, що організація позашкільного педагогічного процесу означає створення розгалуженої системи активного творчого самовиявлення дитини, максимальних умов для цілеспрямованого розвитку її творчих можливостей, зняття всіляких обмежень, бар'єрів, які стримують інтелектуальну ініціативу дитини, її творче самовираження [7, с 18]; В. Маринич, І. Когут, О. Шевчук аналізують інклюзію в спортивній неформальній освіті [5].

Мета статті – розкрити особливості самореалізації студентів у процесі підготовки до професійної діяльності в дитячих оздоровчих закладах на основі досвіду інструктивно-методичної практики у ЗВО.

Для виконання завдань наукового пошуку застосовувалися методи дослідження: аналіз, синтез, систематизація, узагальнення, використання досвіду, опитування.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Формування діяльної, ініціативної, успішної особистості, яка здатна самостійно приймати рішення, усвідомлювати свою роль у житті ефективно здійснюється в її самореалізації. Самореалізація

особистості – це процес досягнення практичних результатів діяльності за рахунок реалізації цілей, що забезпечуються відповідним виявом її унікальної і неповторної сутності, здібностей, нахилів, уподобань, цінностей, визначення напрямів і засобів особистісного зростання і, як результат, сходження до особистісної зрілості [2, с. 6]. Можна стверджувати, що це є найвищий рівень реалізації особистістю індивідуальних і професійних можливостей. Основою самореалізації особистості є система її ціннісних орієнтацій та цінностей, які характерні для особистості, що самоактуалізується, а смисли, інтегровані у свідомості людини, утворюють внутрішній план її діяльності. Структура позашкільної освіти включає напрямки, форми та рівні [4, с. 30].

Позашкільну освіту як простір самореалізації особистості ми розглядаємо через систему напрямків діяльності: художній, науковий, спортивний, гуманітарно-екологічний, національно-патріотичний, військово-патріотичний, спортивний тощо; систему форм роботи – гуртки, студії, клуби, центри і т.д. Рівні розвитку самореалізації – це початковий, базовий, вищий. Процес самореалізації проходить три етапи: від самопізнання, через розвиток до самоствердження. Результатом цього процесу є сформована, активна, творча особистість.

Отже, позашкільна освіта створює середовище свободи вибору, творчості й практичної діяльності, де формується внутрішня мотивація, розкривається індивідуальність, відбувається становлення життєвої позиції особистості. Саме тому самореалізація тут не є окремим результатом – вона є процесом, що супроводжує весь освітній шлях особистості.

Ця система є підґрунтям для самореалізації особистості студента у процесі підготовки до професійної діяльності в дитячих оздоровчих закладах. Ми розглядаємо дитячий оздоровчий заклад як позашкільну установу, в якій здійснюється комплекс заходів, спрямованих на відпочинок, оздоровлення, виховання та соціалізацію дітей у безпечному середовищі з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

У нинішніх умовах самореалізуватися дитині може допомогти майбутній педагог, який має бути не лише носієм знань, а й фасилітатором розвитку особистості, організатором творчого середовища, наставником у процесі самореалізації вихованців. І все це він має пройти в практичній підготовці, щоб осмислити, відчувати процес самореалізації. Оскільки позашкільна діяльність спрямована на задоволення інтересів, потреб, реалізації творчого потенціалу особистості, тоді важливим аспектом підготовки є самореалізація творчого потенціалу майбутнього фахівця. Однією з форм практичної підготовки, спрямованої на розвиток самореалізації особистості майбутнього педагога є інструктивно-методична практика яка спрямована на підготовку студентів до роботи з дітьми в літніх оздоровчих закладах: оволодіння методикою організації дозвілля дітей в період їх оздоровлення та відпочинку; набуття умінь та навичок виховної роботи з дітьми в період їхнього оздоровлення; поглиблення і закріплення теоретичних, методичних знань студентів, отриманих у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Унікальність цього виду практики полягає в тому, що під час її проведення найбільш дієво розвиваються загальні, фахові компетентності що визначені

професійним стандартом за професіями «Вчитель, початкових класів ЗЗСО», «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Цей вид практичної підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на методологічних підходах – компетентнісному, гуманістичному, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, студентоцентрованому, аксіологічному, акмеологічному.

По вертикалі і горизонталі використовується технологія творчої діяльності. Відповідно до нахилів, інтересів, уподобань, талантів студенти обирають той вид діяльності, де можуть себе проявити, самореалізувати та самоствердити. Наприклад, у підготовці і проведенні театрального фестивалю – створюються групи учасників: генератори ідей, сценаристи, актори, звукорежисери, декоратори, художники, співаки і т. д. Учасники збору мають можливість відтворити справжній театр, переконатись у тому, що кожен є неповторним. Адже студенти виражають себе в різних видах театрального мистецтва (продовження сюжету картини, інсценізація пісні та танцю, шумовий оркестр, казка на новий лад, дружній театр тіней, народний театр, театр гумору і сатири). Виступи учасників оцінюються за змістовістю та оригінальністю сюжету, артистизм, вербальну і невербальну виразність. Під час цього виду практики літературну творчість студент розвиває в різних видах діяльності, зокрема має можливість представити власні твори на місцевій студентській радіопередачі під назвою «День радості» та під час проведення творчих виховних проєктів «День родини», «Україно! ти в моєму серці!», «Нас надихають подвиги героїв», «Світ природи справжній і неповторний», «Наодинці з мистецтвом», «Таланти та їх шанувальники». Розвиток інтелектуальних нахилів забезпечується проведенням квесту «Соціум». Студенти мають можливість створювати та розв'язувати кросворди (Cross, Crossword, Фабрика кросвордів, Crosswordus, LearningApps.org), виконувати завдання вікторин та квізів (Umapalata, LearningApps.org). Художньо-естетично обдарована особистість розвиває свої здібності під час конкурсу малюнка на асфальті «Щастя України в посмішці дитини», «Якби я був чарівником», «В моїх руках майбутнє України», де кожен має можливість відтворити свою мрію змінити світ на краще, виявивши дотепність оригінальності, фантазію, техніку виконання. Захист малюнків проходить з елементами театралізації. Студенти демонструють особистісне ставлення до прекрасного, через власноруч написані віршовані рядки і доводять, що в кожного є вибір між добром і злом та віра в перемогу добра, виражають глибокі почуття любові до України. Окрім того, студенти з музичними здібностями самостійно створюють музичні твори, компелюють готові уривки музики, записують нові треки, обробляють музичні уривки за допомогою електронних он-лайн інструментів, навчаються грі на музичних інструментах у режимі он-лайн (Pianu, Yousician). Студенти, які мають здібності до комунікації і прагнуть розвивати ораторське мистецтво, мають можливість проводити тематичні дні, зокрема, «Справжній політ фантазії», «Найщиріші українці», «Супермодельєри оздоровчої дитячої зміни», «Шанувальники природи», «Перлини сміху», «Донкіхоти табірному збору». Створюючи виховні проєкти, опираються на їх вихідні положення як особливого виду навчальної діяльності: активність у виборі завдання та його опрацюванні; практичної

спрямованості проєкту, його суспільно-корисної значущості; інтересу студентів до роботи, здатності до створення нових ідей, самостійності, творчості, колективної діяльності [9]. У процесі виконання проєктів створюються умови для формування комунікативної компетентності, тобто здатності до організації спілкування різних форм: індивідуальної, групової, колективної.

Під час зміни працювали різні об'єднання:

- майстер класи – «Лідер» (організація самоврядування в тимчасово створених групах дітей), «Марафон ігор» (методика використання ігрових форм роботи в умовах оздоровчої установи), «Дозвілля / Пісенний вернісаж» – моделювання, захист творчих програм та розучування пісень), «Рухливі ігри; (спортивно-оздоровча робота в оздоровчій. Дитячій установі);

- клуби – «Діалог» (соціально-психологічна підготовка студентів до спілкування з вихованцями при вирішенні конфліктних ситуацій); «Підліток» (робота з важковиховуваними дітьми); «Здоров'я» (охорона та зміцнення здоров'я дітей);

- студії – «Ритміка» (розучування танців); «Художньо-прикладна» (методика виготовлення виробок, аплікацій, оформлення та випуск преси).

Вищезазначені клуби, студії, мастер-класи очолювали досвідчені, талановиті фахівці яких запрошували до участі.

У період військового стану, практика проходила за дистанційною формою навчання, в якому було створено комфортне для студентів онлайн середовище. Кожен відчував підтримку, допомогу, мав можливість самореалізуватися в різних видах діяльності, виявляти креативність, винахідливість, інноваційність. Підтвердженням цього є участь в онлайн-проєктах «Студенти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського – дітям. «Роби як Я», захисті колажу малюнка «Я малюю мир», «Я малюю майбутнє України», участь у творчому проєкті «Під синьо-жовтим прапором свободи з'єднаєм весь великий наш народ». Під цим гаслом студенти готували і презентували онлайн-проєкти «Україна історична, Україна поетична, Евріка українською, мальовнича Україна, театральна Україна, музична Україна.

Студенти під час практики працювали з високим рівнем мотивації, оскільки пройнялися національною, патріотичною, громадянською позицією і активно долучилися до всіх справ, що були організовані під час практики. Студенти навчалися як знайомитися з дітьми, як стати учасником волонтерського руху, як здійснювати психолого-педагогічну підтримку дітей в умовах війни.

Щемними й незабутніми були зустрічі з волонтерами громадської організації «Мольфар» та її засновницею Юлією Вотчер. Кожен студент долучився до акції «Підтримаємо, допоможемо і разом переможемо». Зворушливі звернення студентів до воїнів, зроблені з метою підтримки звятижців, написані вірші, приурочені пісні. Матеріали практики висвітлювалися у соцмережі Фейсбук. Було створено групу «Україно, ти в моєму серці».

На основі досвіду проведення інструктивно-методичної практики можна визначити особливості самореалізації студентів під час їх підготовки до роботи в дитячих оздоровчих закладах, а саме:

- *практична спрямованість і занурення в реальність.* Самореалізація відбувається не лише на теоретичному рівні, а через реальну діяльність: участь у заходах, вирішення непередбачуваних ситуацій. Майбутній фахівець одразу бачить результат своїх дій – це пришвидшує професійне становлення;

- *високий рівень емоційної взаємодії.* Під час цього виду практики постійний контакт з іншими учасниками потребує емпатії, терпіння, емоційної гнучкості. Самореалізація тут тісно пов'язана з розвитком емоційного інтелекту;

- *творчий характер діяльності.* Участь різних видів дозвілєвої діяльності, розробка та презентація авторських проєктів дає простір для творчості. Студент може проявити себе як лідер, організатор, сценарист, аніматор, що значно розширює можливості самовираження.

- *формування відповідальності та самостійності.* Під час цього виду практики створюються ситуації, де студенту потрібно швидко прийняти рішення, відповідально ставитися до дорученої роботи в команді. Це стимулює особистісне зростання і усвідомлення професійної ролі.

- *інтеграція особистісного і професійного зростання.* У цих випадках складно «розділити» особистість і професію. Важливими стають цінності, настанови, стиль спілкування. Самореалізація набуває цілісного характеру, оскільки студент розвивається як особистість і як майбутній фахівець.

- *рефлексивний компонент.* Після цього виду практики студенти аналізують, що вдалося, що ні, як вони взаємодіяли один з одним, як сприяла створена атмосфера в команді, тощо. Саме через рефлексію відбувається не тільки накопичення досвіду, а й усвідомлена самореалізація.

Самореалізація студентів здійснювалася через безпосередню, емоційно насичену й творчу діяльність у квазі професійному середовищі, де вони проходили шлях від теорії до особистісно значущого досвіду.

Проведене анкетування серед 197 студентів ВДПУ імені Михайла Коцюбинського свідчить, що практика сприяла: розвитку професійно-педагогічної компетентності – 90,9 %, духовному збагаченню особистості – 47,2 %, набуттю досвіду майбутньої професійної діяльності – 92,4%, самореалізації особистості – 51,3%. На запитання: «Що мотивувало студентів до майбутньої педагогічної діяльності? Відповіді їх були такими: практичні заняття - 51,3 %; виховні заходи – 69,0 %; атмосфера занять - 77,7% ; приклад наставника – 55,8%, «Чи змінилося ставлення до педагогічної професії після практики?» – підвищився інтерес до професії педагога – 77,7 %; з'явилося бажання працювати з дітьми – 67,0%; байдуже ставлення – 6,6 %; негативне ставлення – 0,5%.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Інструктивно-методична практика дає можливість створити величезний простір для таких процесів як самопізнання, самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку, самоутвердження особистості студента, що і забезпечує її самореалізацію. До перспектив подальших наукових досліджень доцільно віднести проблематику особливостей розвитку самореалізації майбутніх учителів у процесі їхньої практичної підготовки в умовах цифровізації освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ворона Л. І. Актуальні аспекти позашкільної освіти: зарубіжний досвід. *Visnik Zaporiz kogo natsiohai nogo universitetu Pedagogicni nauki*. 2021. № 3. С. 13–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-02>.
2. Гуцол Л. М. Педагогічні умови самореалізації студентів вищих навчальних закладів у процесі дозвілєвої діяльності. автореф. канд. пед. наук 13.00.07. Вінниця 2019. 24 с.
3. Дегтерьова В. А. Позашкільні заклади освіти: генезис розвитку в історичній ретроспективі змісту та напрямів діяльності. *Педагогічний альманах*. 2022. № 51. С. 244–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.37915/pa.vi51.377>.
4. Купрєєва О. І. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія. К.: Талком, 2021. 407 с.
5. Маринич В., Когут І., Шевчук О. Бібліометричний аналіз наукових публікацій за напрямом «інклюзія в спортивній неформальній освіті у базі даних Web of Science Core Collection». *Спортивна медицина, фізична терапія та ерготерапія*. 2024. № 1. С. 19–26. DOI: <http://dx.doi.org/10.32652/spmed.2024.1.19-26>.
6. Пустовіт Г. Соціально-педагогічний простір розвитку дитини в сучасних закладах позашкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2024. № 9/229. С. 27–31.
7. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка в добу пріоритету особистості. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.3>
8. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: теорія і практика: колективна монографія / Авт. кол. О. І. Огієнко, Т. Г. Каложна, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Котун К., 2016. 258 с.
9. Хамська Н.Б. Досягні свого акме. Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи : колективна монографія. Акимова О. В., Каплінський В. В., Галузяк В. М., та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. С. 225–250.

REFERENCES

1. Vorona, L. I. (2021). Aktualni aspekty pozashkilnoi osvity: zarubizhnyi dosvid [Current aspects of extracurricular education: foreign experience]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedagogicni nauky*. № 3. S. 13–18. DOI: <http://dx.doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-1-02> [in Ukrainian]
2. Hutsol, L. M. (2019). Pedagogicni umovy samorealizatsii studentiv vyshchikh navchalnykh zakladiv u protsesi dozvilievoi diialnosti [Pedagogical conditions for self-realization of higher education students in the process of leisure activities]. *Avto-ref. kand. ped. nauk 13.00.07*. Vinnytsia. 24 s. [in Ukrainian]
3. Dehterova, V. A. (2022). Pozashkilni zaklady osvity: henezys rozvytku v istorychnii retrospektyvi zmistu ta napriamiv diialnosti [Extracurricular education institutions: genesis of development in the historical retrospective of content and activities]. *Pedahohichniy almanakh*. № 51. S. 244–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.37915/pa.vi51.377> [in Ukrainian]

4. Kupricieva, O. I. (2021). Psykholohichni osnovy samorealizatsii studentiv v intehrovanomu osvitnomu seredovyschi: monohrafiia [Psychological foundations of students' self-realization in an integrated educational environment: monograph]. Kyiv: Talkom. 407 s. [in Ukrainian]
5. Marynych, V., Kohut, I., Shevchuk, O. (2024). Bibliometrychnyi analiz naukovykh publikatsii za napriamom "inkliuziia v sportyvni neformalnoi osviti u bazi danykh Web of Science Core Collection" [Bibliometric analysis of scientific publications on "inclusion in sports non-formal education" in the Web of Science Core Collection database]. *Sportyvna medytsyna, fizychna terapiia ta erhoterapiia*. № 1. S. 19 – 26. DOI: <http://dx.doi.org/10.32652/spmed.2024.1.19-26> [in Ukrainian]
6. Pustovit, H. (2024). Sotsialno-pedahohichniy prostir rozvytku dytyny v suchasnykh zakladakh pozashkilnoi osvity [Socio-pedagogical space for child development in modern extracurricular education institutions]. *Molod i rynek*. 9/229. S. 27–31. [in Ukrainian]
7. Sushchenko, T. I. Pozashkilna pedahohika v dobu priorytetu osobystosti [Extracurricular pedagogy in the era of personality priority]. DOI: <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.70-4.3> [in Ukrainian]
8. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti: teoriia i praktyka: kolektyvna monohrafiia (2016). [Formation of readiness of future teachers for innovative activity: theory and practice: collective monograph]. *Avt. kol.: Ohienko O. I., Kaliuzhna T. H., Miltio L. O., Radchenko Yu. L., Kotun K. V.* Kyiv. 258 s. [in Ukrainian]
9. Khamaska, N. B. (2015). Dosiahny svoho akme [Achieve your acme]. In: *Avtorski pedahohichni tekhnolohii v osvitno-vykhovnomu seredovyschi vyshchoi shkoly: kolektyvna monohrafiia* [Author's pedagogical technologies in the educational environment of higher education: collective monograph]. *Akimova O. V., Kaplinskiy V. V., Haluziak V. M., ta in.* Vinnytsia: TOV "Nilan LTD". S. 225– 250. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ХАМСЬКА Неліна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки, психології та окремих методик, керівник науково-аналітичного відділу КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж».

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KHAMSKA Nelina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Specific Teaching Methods of Public Higher Education Institution "Vinnytsia College of Humanities and Education".

Scientific interests: professional training of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.
Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК [378.016:811.111]:[37.091.212:80]:[378.015.3:005.32-021.484](045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-657-662

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПАЛАГУТА Ілона –

доктор філософії, старший викладач
кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Уманського національного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6001-7929>
e-mail: i.palaguta@udpu.edu.ua

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ДО ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему формування стійкої мотивації студентів-філологів до вивчення англійської мови у закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх

фахівців-філологів, для яких англійська мова є не лише навчальною дисципліною, а й основним інструментом професійної діяльності та основою професійної самореалізації.

У статті проаналізовано сучасні підходи до визначення поняття «мотивація» в контексті іноземної освіти, зокрема соціально-психологічну концепцію інтегративної та інструментальної мотивації, концепцію самостійного визначення мотивації, а також положення щодо динамічного характеру мотиваційних процесів.

Проведено аналіз зарубіжних наукових досліджень, де мотивація представлена як багатоплановий процес, що поєднує особистісні, соціальні, когнітивні та емоційні складові. Визначено роль внутрішньої та зовнішньої мотивації у забезпеченні стабільності навчальної діяльності студентів. Значну увагу приділено вивченню інтегративної й інструментальної мотивації та їхнього впливу на ефективність і тривалість опанування мовною компетентністю.

У статті обґрунтовано значення сприятливого освітнього середовища, педагогічної підтримки студентів-філологів, розвитку їхньої самостійності і інтеграції професійного змісту у навчання, а також використання інтерактивних методів і навчальних підходів, зорієнтованих на реальне застосування мовних навичок. Визначено основні труднощі, які знижують мотивацію студентів-філологів: мовна тривожність, страх помилок, невідповідність змісту навчання особистісним інтересам, надмірна орієнтація на формальне оцінювання.

Дослідження підтверджує, що розвиток стабільної мотивації студентів-філологів до вивчення англійської мови у закладах вищої освіти відбувається при одночасному застосуванні особистісно орієнтованого підходу, професійної спрямованості навчання та ефективної групової взаємодії. Підкреслено важливість комплексного підходу до організації освітнього процесу, спрямованого на формування внутрішньої мотивації студентів і підвищення їхньої успішності у вивченні іноземної мови.

Ключові слова: мотивація, стійка мотивація, студенти-філологи, англійська мова, інтегративна мотивація, інструментальна мотивація, заклад вищої освіти, іноземна компетентність.

PALAGUTA Iona –

Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of Faculty
of Foreign Languages and Intercultural Communication
Uman National University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6001-7929>
e-mail: i.palaguta@udpu.edu.ua

PROBLEMS OF FORMING SUSTAINABLE MOTIVATION OF PHILOLOGY STUDENTS IN LEARNING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article discusses a problem of forming a sustainable motivation of philology students in learning English in higher education institutions. The relevance of the study is determined by the necessity to improve the effectiveness of a professional training of future philology specialists, for whom English is not only an academic discipline but also the main tool of a professional activity and the basis of a professional self-realization.

The article analyzes the modern approaches to defining a concept "motivation" in the context of foreign language education, in particular, the socio-psychological concept of an integrative and an instrumental motivation, the concept of a self-determination of motivation, as well as the regulations according to the dynamic nature of motivational processes.

An analysis of foreign scientific research is conducted, where motivation is presented as a multifaceted process that combines personal, social, cognitive, and emotional components. The role of an internal and an external motivation in ensuring the stability of students' learning activities is determined. Considerable attention is paid to the study of an integrative and an instrumental motivation and their impact on the effectiveness and duration of a language competence acquisition.

The article substantiates an importance of a supportive educational environment, pedagogical support for philology students, the development of their independence and the integration of a professional content into learning, as well as the use of interactive methods and teaching approaches focused on the practical application of language skills. The main difficulties that reduce the motivation of philology students are identified: language anxiety, fear of mistakes, mismatch between the content of learning and personal interests, excessive focus on a formal assessment.

The study confirms that the development of a stable motivation among philology students in learning English in higher education institutions occurs with the simultaneous application of a personality-oriented approach, professional orientation of learning, and an effective group interaction. The importance of a comprehensive approach to the organization of an educational process aimed at forming students' internal motivation and improving their success in learning a foreign language is emphasized.

Key words: motivation, stable motivation, philology students, English language, integrative motivation, instrumental motivation, higher education institution, foreign language competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Протягом усього життя людина стикається з таким поняттям як «мотивація» для задоволення своїх потреб, як фізіологічних, так і духовних. Що стосується навчання, то мотивація до вивчення певної дисципліни виникає по-різному. При цьому, як показує практика, особливо складною є ситуація з вивченням іноземних мов у закладах вищої освіти. За даними багатьох досліджень, мотивація до вивчення іноземних мов поступово знижується з переходом студента з одного курсу на інший. Також було встановлено, що перед тим, як студенти починають вивчати іноземну мову на першому курсі навчання в університеті, вони мають високу мотивацію. Студенти першого курсу виявляють бажання розмовляти англійською мовою, їм цікаво читати вірші та співати пісні іноземною мовою, дізнаватися більше про інші країни, де розмовляють англійською мовою. Слід зазначити, що більшість студентів

виявляють бажання вивчати англійську мову, щоб мати можливість спілкуватися зі студентами з інших країн за допомогою листування.

Багато дослідників вважають, що зниження мотивації студентів до вивчення іноземних мов є об'єктивним процесом, якого просто не можна уникнути. Вважаючи мотивацію найважливішим елементом у процесі вивчення англійської мови, необхідно звернути увагу на таке питання: мотивація з боку студента пов'язана з його власними переконаннями, потребами, які він реалізує.

Саме з огляду на зазначені чинники процес формування мотивації студентів до опанування англійської мови у закладі вищої освіти є непростим і потребує комплексного підходу.

Саме тому актуальним постає дослідження особливостей формування стійкої мотивації студентів-філологів, для яких англійська мова виступає не лише

навчальною дисципліною, а й професійним інструментом та складником професійної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжному науковому просторі проблема мотивації до опанування іноземних мов займає провідне місце серед актуальних дослідницьких напрямів. Засновником соціально-психологічного підходу до дослідження мотивації у сфері іншомовної освіти вважається Роберт Гарднер (Robert Gardner), який обґрунтував поняття інтегративної та інструментальної мотивації та довів, що позитивне сприйняття культури носіїв мови сприяє ефективнішому її вивченню.

Суттєвий акцент на динамічності мотивації та її зумовленості освітнім контекстам робила Емма Юшода (Ema Ushioda) [16], наголошуючи на важливості розвитку студентської автономії та наданні навчальним цілям особистісної значущості.

Вагомий внесок у дослідження психологічних основ внутрішньої мотивації зробили Едвард Десі (Edward Deci) та Річард Расн (Richard Ryan) [3], запропонувавши теорію самодетермінації. Дослідники встановили, що задоволення основних потреб особистості саме в автономії, компетентності та соціальній взаємодії, які сприяють формуванню стійкої навчальної мотивації. Афективні аспекти засвоєння мови стали предметом дослідження Стефана Крашена (Stephen Krashen), який увів поняття «афективного фільтра» як психологічного бар'єра, що може знижувати мотивацію та успішність навчання. Взаємозв'язок навчальних стратегій із мотиваційними процесами та їхню значущість було обґрунтовано Ребеккою Оксфорд (Rebecca Oxford) [12].

Отже, у зарубіжних дослідженнях мотивація до вивчення іноземної мови розглядається як багатовимірне явище, що поєднує соціально-психологічні, когнітивні та особистісні чинники. Водночас опрацювання наукової літератури засвідчує, що значна частина моделей розроблена у загальному контексті навчання другої мови й не враховує специфіку професійної підготовки майбутніх філологів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та комплексному аналізі проблем формування стійкої мотивації студентів-філологів до вивчення англійської мови у закладах вищої освіти, виявленні чинників, які впливають на рівень їхньої навчальної активності, а також визначенні ефективних педагогічних умов, методів і стратегій підвищення внутрішньої та професійно спрямованої мотивації в освітньому процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення мов, зокрема англійської мови як іноземної, відіграє вирішальну роль у сучасному світі, де володіння мовою забезпечує ефективну комунікацію та участь у глобальних контекстах. Вивчення мови визначається як процес набуття здатності розуміти, говорити, читати та писати іноземною мовою, передбачає багатогранні зусилля, спрямовані на вдосконалення навичок аудіювання, читання, письма та говоріння [5]. Вивчення англійської мови набуло особливої актуальності у зв'язку з її глобальним поширенням та необхідністю формування мовленнєвих навичок у тих, хто опановує другу або іноземну мову [13]. Вивчення англійської мови дозволяє студентам розширити свої перспективи, покращити комунікативні навички та відкрити нові можливості у майбутньому. Отже, вивчення англійської мови

допомагає студентам краще орієнтуватися у сучасному світі та бути частиною глобального комунікативного простору [15].

Знання англійської мови відіграє важливу роль в академічній успішності студентів, надаючи їм доступ до глобальних знань і можливостей. Рівень володіння англійською мовою не тільки високо цінується для спілкування студентів з однолітками, але й вважається необхідним для їхнього академічного успіху [6].

Таким чином, крім простого спілкування, володіння англійською мовою відкриває доступ до вищої освіти, сприяє розвитку міжкультурної комунікації та розширює можливості професійного зростання. Для багатьох студентів, особливо тих, хто вивчає англійську як іноземну або другу мову, цей шлях сповнений викликів. З. Аманкулова (Amankulova Z.) та С. Сейсембієва (Seisembieva S.) визначають вивчення англійської мови як другої або іноземної мови як процес, який проходять особи, чия рідна мова відрізняється від англійської та часто вимагає формального навчання [10]. Н. Місбах (Misbah N.), М. Мохамед (Mohamad M.), М. Юнус (Yunus M.) виділяють кілька перешкод, з якими стикаються студенти: обмежений словниковий запас, втручання рідної мови у процес вивчення іноземної мови та соціально-економічні обмеження, які в сукупності перешкоджають ефективній мовній практиці та прогресу [10].

Мотивація відіграє важливу роль у вивченні англійської мови, спонукає студентів до навчальної діяльності та допомагає їм налагодити «міцні відносини» з навчальним середовищем [4]. Коли студенти відчують свою мотивацію до навчання, вони співпрацюють з іншими та досягають найвищих результатів. Це допомагає їм наполегливо навчатися та виконувати завдання на найвищому рівні [7]. Студенти також відчують себе цінними та намагаються покращити свої оцінки у навчанні [17].

Мотивація є одним з основних факторів, які впливають на ентузіазм студентів до вивчення англійської мови [2]. Студенти з вищим рівнем мотивації та позитивним ставленням до вивчення англійської мови, як правило, працюють старанніше і вивчають мову ніж студенти з нижчим рівнем мотивації [8]. Мотивація сприяє залученню до навчального процесу, заохочуючи студентів до наполегливості та досягнення кращих результатів у вивченні мови [9]. Вона також допомагає студентам розпізнавати, які результати є корисними, а які є перешкодою, що дозволяє їм відповідно коригувати свої зусилля [14].

У процесі вивчення англійської мови виокремлюють різні типи мотивації. Одним із них є інтегративна мотивація, що передбачає прагнення опанувати мову з метою пізнання культури, традицій і способу життя людей, які нею спілкуються. Студенти з інтегративною мотивацією прагнуть зрозуміти та оцінити культуру, історію та цінності людей, які розмовляють цією мовою, часто через те, що вони глибоко поважають цю культуру або планують стати її частиною в майбутньому. Цей тип мотивації діє тоді, коли студент вивчає англійську мову, тому що планує жити в англійській країні, любить англійську літературу, музику, фільми і хоче повністю зануритися в англійське середовище. Цей тип мотивації часто пов'язаний з більш глибоким, стійким інтересом студента до вивчення мови, оскільки він

походить від особистого зв'язку або бажання навчатися [11].

З іншого боку, інструментальна мотивація характеризується практичною метою та чіткою орієнтацією на досягнення певних результатів. Студенти з такою мотивацією вивчають англійську мову з практичних міркувань, таких як поліпшення кар'єрних перспектив, складання іспиту або проходження співбесіди при прийомі на перспективну роботу. Цей тип мотивації визначається зовнішніми факторами, такими як фінансова вигода, соціальний статус або виконання академічних вимог, а не бажанням культурної інтеграції або особистим задоволенням. Наприклад, студент може вивчати англійську мову, щоб отримати кращу роботу в майбутньому або професіонал може потребувати вдосконалення своїх мовних навичок для ведення міжнародного бізнесу. Хоча інструментальна мотивація може бути дуже ефективною для досягнення конкретних короткотривалих цілей, вона не завжди призводить до тривалого володіння англійською мовою або глибокої відданості їй.

Розглядаючи стійку мовну компетенцію, студенти з інтегративною мотивацією часто розвивають сильніший емоційний та особистий зв'язок з мовою, що сприяє кращому навчанню та довготривалій відданості їй. Такі студенти продовжують використовувати та вдосконалювати мову навіть після досягнення початкових цілей. Вони мають особисті причини або культурний інтерес, вони схильні поглиблювати практику мови через розмови, культурні заходи або через медіа. Таке захоплення вивченням англійської мови сприяє вищому рівню володіння мовою, особливо в комунікативних навичках, таких як говоріння та аудіювання. З іншого боку, інструментальна мотивація може ефективно змусити студентів досягти конкретних цілей у коротший проміжок часу, таких як складання іспитів або відповідність професійним стандартам. Однак, після того як практичну мету досягнуто, студенти можуть втратити інтерес до подальшого вдосконалення своїх навичок у вивченні іноземної мови. Студенти з інструментальною мотивацією можуть більше зосередитися на механічному заучуванні або підготовці до іспитів, що може призвести до вужчого, менш всебічного розвитку [11].

Розглядаючи підходи та стратегії до навчання, студенти з інтегративною мотивацією беруть участь в активних навчальних заходах, які проводяться у закладі вищої освіти. Студенти можуть зосередитися на розмовах з носіями мови, брати участь в обмінах культурним досвідом або занурюватися в автентичні мовні матеріали (такі як книги, фільми або новини). Їхня мотивація змушує їх зосередитися на вільній мові, культурному розумінні та спілкуванні, що робить їх більш вправними у використанні мови в реальному житті. Студенти з інструментальною мотивацією можуть більше зосередитися на конкретних завданнях або результатах, таких як граматичні вправи, запам'ятовування лексики або підготовка до іспитів. Їхня мета може бути зосереджена на точності, чіткості та виконанні зовнішніх вимог. Хоча це може призвести до хороших оцінок на іспитах або технічної мовної компетентності, це не обов'язково перетворюється на вільне володіння розмовною мовою або культурну грамотність.

Обидва типи мотивації можуть привести до успіху, але досвід студента і практична цінність англійської мови можуть відрізнятись. Студенти з інтегративною мотивацією часто демонструють більш контрольований досвід, оскільки їх мотивують особисті інтереси та схильність до вивчення англійської мови. Студенти з інструментальною мотивацією часто досягають успіху в досягненні конкретних цілей, можуть розглядати вивчення мови як засіб для досягнення своєї мети, а не як приємний або збагачуючий досвід. Як інтегративна, так і інструментальна мотивація відіграють важливу роль у вивченні англійської мови, але вони впливають на студентів неоднаково. Інтегративна мотивація призводить до більш інтенсивного, довготривалого оволодіння мовою та культурного розуміння, тоді як інструментальна мотивація може бути ефективною для досягнення миттєвих, практичних цілей. Найкращі результати часто досягаються, коли студенти здатні поєднувати обидва типи мотивації, балансувати особистий інтерес з їхніми практичними цілями.

Викладач відіграє важливу роль у формуванні та підтримці мотивації студентів під час навчання в закладі вищої освіти. Коли викладач сам захоплений певною темою і бере активну участь у процесі навчання, це створює позитивну, енергійну атмосферу, яка може надихати і мотивувати студентів до навчання. Викладач, який мотивує студентів до вивчення англійської мови повинен володіти певними рисами характеру. Викладач, який виявляє захоплення і глибокий інтерес до вивчення мови, може бути прикладом для наслідування для студентів. Студенти копіюють поведінкові риси свого викладача, сприймають завдання більш позитивно і тому досягають кращих результатів у вивченні мови з таким викладачем. Викладач, який мотивує студентів до вивчення мови часто вносить креативність і динаміку в свої методики викладання, включаючи мотиваційні завдання, приклади з реального життя та елементи культури, які роблять вивчення мови більш цікавим. Такий інтерактивний підхід має на меті підтримати інтерес студентів до навчання і мотивувати їх брати активну участь на заняттях. Коли викладач виявляє ентузіазм, це може створити більш розслаблену та сприятливу атмосферу серед студентів. З таким викладачем, студенти почуваються комфортніше, не бояться розмовляти іноземною мовою та робити помилки, тому що відчують, що їхній викладач зацікавлений у їхньому прогресі та успіху [11].

Сприятливе навчальне середовище є надзвичайно важливим для підвищення мотивації студентів. Таке середовище забезпечує емоційну, академічну та соціальну підтримку, що заохочує студентів ризикувати, бути наполегливими та отримувати задоволення від навчального процесу у закладі вищої освіти. Сприятливе навчальне середовище, де студенти почувають себе у безпеці, їх поважають та заохочують до самовираження, допомагає зменшити їхню тривожність і страх перед невдачею. У такому середовищі студенти відкривають для себе нові можливості, задають викладачу питання, які їх цікавлять та беруть активну участь у заходах, які проводяться в університеті.

Сприятливе середовище часто включає диференційоване навчання, яке відповідає різноманітним

потребам студентів. Коли викладачі враховують індивідуальні особливості навчання, сильні та слабкі сторони кожного студента, вони можуть удосконалити свої заняття, щоб краще залучити до них кожного студента у групі. Індивідуальна підтримка, така як забезпечення навчальної допомоги слабшим студентам або сприяння у навчанні студентам, які добре володіють навчальним матеріалом, об'єднання слабких і сильних студентів, допомагає викладачу підтримувати мотивацію на різних рівнях розвитку здібностей здобувачів освіти.

Сприятливе навчальне середовище інтегрує практичне застосування мови в реальному житті, роблячи її більш значущою та практичною. Наприклад, студенти можуть бути більш мотивовані вивчати англійську мову, якщо їхні заняття стосуються поточних подій, популярної культури або тем, що відповідають їхнім особистим інтересам. Структуроване навчальне середовище з чіткими цілями, очікуваннями та системами зворотного зв'язку також сприяє мотивації студентів. Студенти, які розуміють, чого від них очікують, і можуть відстежувати свій прогрес у досягненні конкретних цілей, залишаються мотивованими, оскільки спостерігають поступове покращення своїх результатів.

Взаємодія з однолітками може значно впливати на мотивацію, особливо в умовах спільного навчання в університеті. Позитивні відносини з однолітками та групова динаміка сприяють формуванню почуття приналежності, спільних навчальних цілей та здорової конкуренції, що підвищує мотивацію. Коли студенти працюють разом на групових заняттях або виконують якісь мовні завдання, вони надають взаємну підтримку, діляться ідеями та навчаються один у одного. Таке спільне середовище може підвищити мотивацію, оскільки студенти відчувають себе менш ізольованими в процесі навчання. Підтримка однолітків може допомогти прояснити сумніви, запропонувати альтернативні пояснення та закріпити знання через практику.

Отже, група студентів із сильним відчуттям єдності та спільною метою сприяє створенню сприятливого навчального середовища, в якому студенти заохочують один одного до навчання. Дивлячись на успіхи одногрупників, інші студенти можуть докладати більше зусиль до свого власного навчання. Схвальні відгуки інших студентів, формальні чи неформальні, можуть зміцнити впевненість в собі і підвищити мотивацію до самовдосконалення. Взаємодія з іншими студентами здатна створити конкурентне середовище, яке мотивує студентів досягати кращих результатів у вивченні мови. Коли студенти помічають, як їхні однолітки досягають успіху, це може викликати бажання зрівнятися з ними або перевершити їхні досягнення [11].

Для багатьох студентів важливим є прагнення стати частиною студентського колективу або бути частиною соціальної групи може бути також джерелом мотивації. Якщо вивчення мови цінується і схвалюється серед одногрупників, студенти більш схильні вкладати зусилля у власне навчання. І навпаки, якщо одногрупники знецінюють дисципліну, яку вони вивчають або не приймають академічних вимог, це може знизити їхню мотивацію. Тому позитивний вплив однолітків може бути вирішальним для підтримки або підвищення мотивації студентів до вивчення англійської мови.

Вивчення будь-якої мови супроводжується низкою труднощів, які можуть послаблювати мотивацію. Студенти, які вивчають мову, часто стикаються з різними проблемами, які можуть перешкоджати їхній мотивації.

Усвідомлення цих труднощів є необхідною передумовою їхнього успішного подолання:

- багато студентів відчувають тривогу через те, що можуть зробити помилки перед однокурсниками або викладачами, які можуть призвести до втрати впевненості в собі та небажання брати участь у мовленнєвих або письмових завданнях;
- коли мовні матеріали здаються повторюваними або занадто складними, студенти можуть втратити інтерес, особливо, якщо зміст не відповідає їхнім особистим цілям або інтересам;
- вивчення мови вимагає багато часу і деякі студенти можуть втратити мотивацію, коли відчувають, що не досягають бажаних результатів у рамках передбаченого навчального плану;

- зовнішні фактори, такі як необхідність скласти іспит, очікування батьків або їхні вимоги до навчання іноді можуть зробити вивчення мови тягарем, знижуючи внутрішню мотивацію студентів [11].

Викладання мови не передбачає повного контролю кожного кроку студента, студенти повинні робити помилки, щоб зрозуміти і засвоїти навчальний матеріал в повному обсязі. Роль викладача в цьому процесі полягає в тому, щоб спостерігати, підтримувати, сприяти кращому засвоєнню навчального матеріалу і виправляти помилки студентів під час вивчення мови. Крім того, ідеально, коли студенти можуть вибирати теми або матеріали для вивчення відповідно до навчальної програми.

Таким чином, надання студентам можливості впливати на власне навчання шляхом вибору тем і навчальних завдань сприяє підвищенню їхньої мотивації. Крім того, практичні, інтерактивні методи навчання, такі як дискусії або спільна групова робота, підтримують зацікавленість студентів у вивченні мови. І звичайно, важливо також навчити студентів долати труднощі або отримувати користь від своїх помилок. Заохочення до розумової активності спрямоване на допомогу студентам зрозуміти те, що їхні зусилля і практика матимуть позитивний вплив у вивченні мови і що невдачі є нормальною частиною навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, проблема формування стійкої мотивації студентів-філологів до вивчення англійської мови залишається актуальною в умовах сучасної вищої освіти. Мотивація виступає не лише передумовою успішного оволодіння мовою, а й визначальним чинником професійного становлення майбутнього фахівця. Нестійкість мотивації зумовлюється низкою об'єктивних і суб'єктивних факторів: особливостями організації освітнього процесу, рівнем підготовки студентів, домінуванням формального оцінювання та недостатньою практичною реалізацією мовних знань. Формування стійкої мотивації можливе за умови впровадження особистісно-орієнтованого підходу, інтеграції професійного контексту у навчання, створення сприятливого освітнього середовища та підтримки автономії студентів. Комплексне врахування цих аспектів сприятиме підвищенню ефективності навчання та розвитку

внутрішньої потреби у вдосконаленні іншомовної компетентності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Amankulova Z. I., & Seisembieva S. K. Teaching English as a foreign language. *Analele Universitatii Din Craiova, Seria Filozofie*. 2011. 33(1–2). P. 271–279.
2. Azar A. S., & Tanggaraju D. Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*. 2020. 7(2). P. 323–333.
3. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Plenum Press, 1985. 371 p.
4. Dornyei Z., & Muir C. Creating a motivating classroom environment. In *Second handbook of English language teaching*. 2019. P. 719–736.
5. Fucekova M., & Metruk R. Developing English skills by means of mobile applications. Electronic dictionaries View project Pedagogical Practice as a Determining Factor concerning Modern Teacher Adaptation in the Context of Knowledge Society. *View project DEVELOP*. 2018. 66. P. 4.
6. Haidar S., & Fang F. English language in education and globalization: a comparative analysis of the role of English in Pakistan and China. *Asia Pacific Journal of Education*. 2019. 39(2). P.165–176.
7. Huang B., Hew K. F., & Lo C. K. Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*. 2019. 27(8). P. 1106–1126.
8. Lamb M. A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*. 2012. 62(4). P. 997–1023.
9. Malone T. W., & Lepper M. R. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In *Aptitude, learning, and instruction*. 2021. P. 223–254.
10. Misbah N. H., Mohamad M., Yunus M. M., & Ya'acob A. Identifying the Factors Contributing to Students' Difficulties in the English Language Learning. *Creative Education*. 2017. 08(13). P. 1999–2008.
11. Nikitina N. S. A. L. Kotkovets. Motivation in English teaching and learning. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnosvitnii shkolakh*. 2024. № 97.
12. Oxford, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle, 1990. 342 p.
13. Rao P. S. The importance of teaching language skills to the second or foreign language learners of english: A comprehensive study. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*. 2019. 9(4). P. 6.
14. Sevil-Serrano J., Aibar A., Abós, A., Generelo E., & García-González L. Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *The Journal of Experimental Education*. No. 90(2). P. 383–403.
15. Sobirova Robiyahon Maxamatismoyilovna. "Enhancing intrinsic and extrinsic motivation in learning English through non-philological groups". *European Scholar Journal*. February 2021. Vol. 2 No. 2.
16. Ushioda E. *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. London : Routledge, 2011. 280 p.
17. Zainuddin Z. Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*. 2018. No. 126. P. 75–88.

REFERENCES

1. Amankulova, Z. I., & Seisembieva, S. K. (2011). Teaching English as a foreign language. *Analele Universitatii Din Craiova, Seria Filozofie*. 33(1–2). P. 271–279. [in English]
2. Azar, A. S., & Tanggaraju, D. (2020). Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*. 7(2). P. 323–333. [in English]

3. Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985.). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press, 371 p. [in English]
4. Dornyei, Z., & Muir, C. (2019). Creating a motivating classroom environment. In *Second handbook of English language teaching*. P.719–736. [in English]
5. Fucekova, M., & Metruk, R. (2018). Developing English skills by means of mobile applications. Electronic dictionaries View project Pedagogical Practice as a Determining Factor concerning Modern Teacher Adaptation in the Context of Knowledge Society, ITMS code 312011AFW8 View project DEVELOP. 66. 4. [in English]
6. Haidar, S., & Fang, F. (2019). English language in education and globalization: a comparative analysis of the role of English in Pakistan and China. *Asia Pacific Journal of Education*. 39(2). P.165–176. [in English]
7. Huang, B., Hew, K. F., & Lo, C. K. (2019). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*. 27(8). P. 1106–1126. [in English]
8. Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*. 62(4). P. 997–1023. [in English]
9. Malone, T. W., & Lepper, M. R. (2021). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In *Aptitude, learning, and instruction*. P. 223–254. [in English]
10. Misbah, N. H., Mohamad, M., Yunus, M. M., & Ya'acob, A. (2017). Identifying the Factors Contributing to Students' Difficulties in the English Language Learning. *Creative Education*. 08(13). P. 1999–2008. [in English]
11. Nikitina, N. S. A. L. (2024). Kotkovets. Motivation in English teaching and learning. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnosvitnii shkolakh*. № 97. [in English]
12. Oxford, R. L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston : Heinle & Heinle, 1990. 342 p. [in English]
13. Rao, P. S. (2019). The importance of teaching language skills to the second or foreign language learners of english: A comprehensive study. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*. 9(4). 6. [in English]
14. Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, A., Generelo, E., & García-González, L. (2022). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *The Journal of Experimental Education*. 90(2). P. 383–403. [in English]
15. Sobirova Robiyahon Maxamatismoyilovna. "Enhancing intrinsic and extrinsic motivation in learning English through non-philological groups". *European Scholar Journal*. Vol. 2 No. 2. February 2021. [in English]
16. Ushioda, E. *Teaching and Researching Motivation*. 2nd ed. London : Routledge, 2011. 280 p. [in English]
17. Zainuddin, Z. (2018). Students' learning performance and perceived motivation in gamified flipped-class instruction. *Computers & Education*. 126. P. 75–88. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАЛАГУТА Ілона – доктор філософії, старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації Уманського національного університету.

Наукові інтереси: порівняльна педагогіка, вивчення англійської мови у закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PALAGUTA Iлона – Doctor of Philosophy, Senior Lecturer of Faculty of Foreign Languages and Intercultural Communication of Uman National University.

Scientific interests: comparative pedagogy, teaching English in higher education institutions.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378:811

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-663-665

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГАРКУША Олена –

старший викладач

Національного університету харчових технологій

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2264-2517>

e-mail: elena.garkusha1990@gmail.com

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті здійснено комплексний теоретико-методологічний аналіз процесу формування іношомовної професійної компетентності фахівців нефілологічних спеціальностей у сучасних умовах інтернаціоналізації вищої освіти. Підкреслено, що в умовах глобалізаційних змін та розширення міжнародної академічної і професійної взаємодії володіння іноземною мовою набуває статусу ключової складової професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей.

Обґрунтовано розуміння іношомовної професійної компетентності як складної багатовимірної інтегративної характеристики особистості, що включає взаємопов'язані мовні, комунікативні, соціокультурні та стратегічні компоненти. Наголошено, що її формування передбачає не лише оволодіння мовними знаннями, а й здатність ефективно використовувати іноземну мову в реальних професійних ситуаціях з урахуванням контексту, мети спілкування та культурних особливостей партнерів по комунікації.

Проаналізовано взаємодію ключових методологічних підходів до іношомовної підготовки, зокрема компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та міжкультурного, які в комплексі забезпечують цілісність освітнього процесу та його орієнтацію на практичні результати навчання. Показано, що саме інтеграція зазначених підходів дозволяє формувати здатність до ефективної професійної комунікації в умовах багатомовного та мультикультурного середовища.

Розкрито вплив процесів цифровізації освітнього середовища на трансформацію змісту іношомовної підготовки, зокрема у контексті активного використання цифрових технологій, систем автоматизованого перекладу та онлайн-комунікаційних платформ. Зазначено, що такі зміни потребують посилення уваги до розвитку критичного мислення та навичок оцінювання якості мовного продукту.

Доведено необхідність інтеграції іношомовної та професійної підготовки як важливої умови формування прикладних комунікативних умінь, що забезпечують готовність фахівців до діяльності в міжнародному професійному середовищі. Визначено сучасні виклики, серед яких цифрова трансформація освіти, зростання вимог до мобільності та швидке оновлення професійних знань, а також окреслено перспективні напрями подальшого розвитку іношомовної освіти у закладах вищої освіти.

Ключові слова: іношомовна професійна компетентність, нефілологічні спеціальності, інтернаціоналізація освіти, міжкультурна комунікація, цифровізація.

HARKUSHA Olena –

Senior Lecturer

National University of Food Technologies

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2264-2517>

e-mail: elena.garkusha1990@gmail.com

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMPETENCE OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALIZATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

The article provides a comprehensive theoretical and methodological analysis of the formation of foreign language professional competence among non-philological specialists in the context of the internationalization of higher education. It is emphasized that under conditions of globalization and the expansion of international academic and professional cooperation, foreign language proficiency has become a key component of professional training for specialists across various fields.

Foreign language professional competence is interpreted as a complex multidimensional integrative characteristic of the individual, comprising interrelated linguistic, communicative, sociocultural, and strategic components. It is highlighted that its development presupposes not only the acquisition of language knowledge but also the ability to effectively use a foreign language in real professional situations, taking into account context, communicative purpose, and cultural characteristics of interlocutors.

The interaction of key methodological approaches to foreign language training is analyzed, in particular the competency-based, communicative-activity, and intercultural approaches, which together ensure the integrity of the educational process and its orientation toward practical learning outcomes. It is shown that the integration of these approaches enables the formation of effective professional communication skills in multilingual and multicultural environments.

The impact of digital transformation in education on the content of foreign language training is revealed, particularly in the context of the widespread use of digital technologies, machine translation systems, and online communication platforms. It is noted that such changes require greater attention to the development of critical thinking skills and the ability to evaluate the quality of linguistic output.

The necessity of integrating foreign language and professional training is substantiated as an important condition for developing applied communicative skills that ensure graduates' readiness for professional activity in an international environment. Contemporary challenges are identified, including digital transformation of education, increasing demands for mobility, and rapid updating of professional knowledge. Perspectives of further development of foreign language education in higher education institutions are outlined.

Key words: foreign language competence, non-philological specialties, internationalization, intercultural communication, digital learning.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний освітній простір формується під впливом глобалізаційних процесів, які змінюють характер професійної діяльності та вимоги до підготовки фахівців. Інтернаціоналізація вищої освіти не

обмежується академічною мобільністю або участю в міжнародних програмах. Вона передбачає глибшу трансформацію змісту навчання, орієнтовану на здатність діяти в багатомовному та міжкультурному середовищі.

У цьому контексті іншомовна підготовка набуває принципово нового значення. Для фахівців нефілологічних спеціальностей вона стає не лише допоміжним елементом освіти, а інструментом професійної реалізації. Проте практика показує, що рівень сформованості іншомовної компетентності часто не відповідає реальним потребам професійної діяльності.

Наукова новизна полягає у інтеграції методологічних підходів розширенні трактування компетентності врахуванні цифрового та перекладацького аспектів.

Іншомовна професійна компетентність є ключовим елементом підготовки сучасного фахівця. Її формування потребує системного підходу, що поєднує мовну, професійну та міжкультурну складові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема іншомовної підготовки активно досліджується в сучасній педагогічній науці. У межах компетентнісного підходу акцент робиться на результатах навчання як здатності до діяльності [15]. Комунікативний підхід орієнтує навчання на реальне використання мови [11]. Міжкультурний підхід підкреслює важливість культурного контексту [1].

Разом з тим, у більшості досліджень ці підходи розглядаються ізольовано, що знижує ефективність їх практичного застосування.

Мета статті – комплексне обґрунтування теоретико-методологічних засад формування іншомовної професійної компетентності у контексті інтернаціоналізації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасне розуміння іншомовної професійної компетентності значно виходить за межі традиційного уявлення про неї як сукупність мовних знань і навичок. У контексті інтернаціоналізації вищої освіти вона постає як інтегративна характеристика особистості, що відображає здатність ефективно діяти у професійному середовищі з використанням іноземної мови [2]. Йдеться не лише про володіння лексико-граматичними структурами, а про здатність адекватно інтерпретувати інформацію, адаптувати мовлення до конкретної ситуації та враховувати культурні особливості комунікації [1].

Особливістю іншомовної професійної компетентності є її багатовимірний характер. Вона формується на перетині мовної, комунікативної та соціокультурної підготовки, що забезпечує цілісність професійної діяльності у міжнародному середовищі [15]. Важливу роль відіграє стратегічний компонент, який дозволяє компенсувати мовні труднощі, обирати оптимальні способи передачі змісту та досягати комунікативної мети навіть за обмежених ресурсів [2]. Саме ця складова часто визначає успішність реальної професійної взаємодії, оскільки сучасні комунікативні ситуації є динамічними та непередбачуваними.

Методологічною основою формування іншомовної професійної компетентності виступає поєднання кількох підходів, кожен з яких розкриває окремий аспект навчального процесу. Компетентнісний підхід задає орієнтацію на результат, що проявляється в здатності застосовувати знання в практичній діяльності [15]. У цьому контексті іншомовна підготовка розглядається не як самоціль, а як засіб професійної реалізації. Комунікативний підхід, у свою чергу, акцентує увагу на використанні мови як

інструменту взаємодії, що передбачає формування умінь слухання, говоріння, читання та письма в реальних або змодельованих професійних ситуаціях [11]. Діяльнісний підхід забезпечує активну позицію студента в процесі навчання, стимулюючи його до самостійного пошуку, аналізу та застосування інформації. Міжкультурний підхід розширює рамки іншомовної підготовки, вводячи в неї компонент культурної рефлексії та здатності до міжкультурного діалогу [1].

В умовах інтернаціоналізації освіти зазначені підходи не можуть існувати ізольовано. Їх інтеграція створює цілісну методологічну модель, яка дозволяє забезпечити відповідність іншомовної підготовки сучасним вимогам [7]. Особливої актуальності набуває здатність до міжкультурної комунікації, яка передбачає не лише знання мовних норм, але й розуміння цінностей, поведінкових моделей та комунікативних стратегій представників інших культур [1]. У практичному вимірі це означає вміння адаптувати власне мовлення, уникати культурних бар'єрів та досягати взаєморозуміння в складних професійних ситуаціях.

Суттєвий вплив на процес формування іншомовної професійної компетентності здійснює цифровізація освітнього середовища. Сучасні технології змінюють не лише форми навчання, але й сам характер мовної діяльності. Використання онлайн-платформ, електронних ресурсів та засобів автоматичного перекладу створює нові можливості для доступу до інформації та комунікації [13]. Водночас це висуває нові вимоги до підготовки фахівців, зокрема необхідність розвитку критичного мислення та цифрової грамотності. У цьому контексті зростає значення умінь аналізувати якість перекладу, редагувати тексти та адаптувати інформацію відповідно до професійних стандартів [9]. Таким чином, іншомовна компетентність поступово включає елементи перекладацької діяльності навіть у нефілологічних спеціальностях.

Не менш важливим є питання інтеграції іншомовної підготовки з фаховими дисциплінами. Традиційна модель, за якої іноземна мова вивчається ізольовано, не забезпечує достатнього рівня сформованості прикладних умінь. Натомість інтегрований підхід дозволяє наблизити навчання до реальних умов професійної діяльності [4].

Використання автентичних матеріалів, професійно орієнтованих завдань і кейсів сприяє формуванню стійких навичок, які можуть бути безпосередньо застосовані в практиці. Крім того, такий підхід підвищує мотивацію студентів, оскільки демонструє практичну значущість іншомовної підготовки.

У сучасному професійному середовищі міжкультурна комунікація стає невід'ємною складовою діяльності практично в усіх сферах. Це зумовлює необхідність формування здатності до ефективної взаємодії з представниками різних культур. Важливо враховувати, що міжкультурні відмінності проявляються не лише в мовних особливостях, але й у способах мислення, стилях спілкування та системах цінностей [1]. Тому іншомовна підготовка має включати розвиток умінь аналізувати культурні контексти, прогнозувати комунікативні труднощі та знаходити адекватні стратегії їх подолання.

Серед сучасних викликів, що впливають на формування іншомовної професійної компетентності,

варто виокремити стрімкий розвиток цифрових технологій, зростання вимог до професійної мобільності та необхідність постійного оновлення знань [13]. У цих умовах традиційні моделі навчання втрачають ефективність, що зумовлює потребу в пошуку нових підходів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Перспективним напрямом є персоналізація навчання, яка враховує індивідуальні потреби студентів, а також розвиток міждисциплінарних зв'язків, що дозволяють інтегрувати мовну та професійну підготовку.

Таким чином, формування іншомовної професійної компетентності є складним багатокомпонентним процесом, який потребує системного підходу та врахування сучасних освітніх тенденцій. Його ефективність визначається здатністю поєднати мовну підготовку з професійною діяльністю, інтегрувати різні методологічні підходи та адаптувати навчання до умов глобалізованого світу [7].

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. 2021.
2. Canale M., & Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. 1(1). S. 1–47.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume). 2020.
4. Coyle D., Hood P., & Marsh D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. 2010.
5. Dörnyei Z. The psychology of second language acquisition. Oxford University Press. 2009.
6. Graddol D. British Council. 2006.
7. Knight J. Updated definition of internationalization. *International Higher Education*. 2015. 33. S. 2–3.
8. Little D. The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio. Council of Europe. 2011.
9. O'Hagan M. The Routledge handbook of translation and technology. Routledge. 2019.
10. PACTE Group. Translation competence and its acquisition. *Meta*. 2020. 65(1). P. 30–50.
11. Richards J. C. Communicative language teaching today. Cambridge University Press. 2017.
12. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology*. 2005. 2(1).
13. UNESCO. Digital transformation in education. UNESCO Publishing. 2023.
14. Widdowson, H. G. Defining issues in English language teaching. Oxford University Press. 2003.
15. Зимня І. А. Ключові компетентності як основа сучасної освіти. Київ: Освіта. 2019.

REFERENCES

1. Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. [in English]
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1). P. 1–47. [in English]
3. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume). [in English]
4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. [in English]
5. Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. Oxford University Press. [in English]
6. Graddol, D. (2006). *English next*. British Council. [in English]
7. Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*. 33. P. 2–3. [in English]
8. Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio. Council of Europe. [in English]
9. O'Hagan, M. (2019). The Routledge handbook of translation and technology. Routledge. [in English]
10. PACTE Group. (2020). Translation competence and its acquisition. *Meta*, 65(1). P. 30–50. [in English]
11. Richards, J. C. (2017). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. [in English]
12. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology*. 2(1). [in English]
13. UNESCO. (2023). Digital transformation in education. UNESCO Publishing. [in English]
14. Widdowson, H. G. (2003). Defining issues in English language teaching. Oxford University Press. [in English]
15. Зимня, І. А. (2019). Ключові компетентності як основа сучасної освіти [Key competencies as a basis of modern education]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАРКУША Олена – старший викладач Національного університету харчових технологій.

Наукові інтереси: іншомовна професійна підготовка фахівців нефілологічних спеціальностей, формування іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурна комунікація у професійному середовищі, методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, інтегроване навчання фахових дисциплін та іноземної мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HARKUSHA Olena – Senior Lecturer National University of Food Technologies.

Scientific interests: foreign language professional training of non-philological specialists, development of foreign language communicative competence, intercultural communication in professional contexts, methodology of foreign language teaching in higher education institutions, integrated learning of professional disciplines and foreign languages.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:37.091.26:159.923.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-665-671

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КУЗЮТИЧЕВ Сергій –

аспірант Української державної льотної академії

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4088-6040>

e-mail: kuzik.633@gmail.com

ДІАГНОСТИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКА

У статті розглянуто проблему діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання як важливого чинника їхнього професійного становлення. Актуальність дослідження обґрунтовано з урахуванням цифрової трансформації освіти, що зумовлює необхідність переосмислення ролі викладача та підвищення вимог до рівня його професійної й особистісної готовності до діяльності в онлайн-середовищі. Уточнено сутність поняття «самореалізація майбутнього викладача» як інтегративного феномену, що поєднує професійно-цифрові, особистісно-соціальні, мотиваційно-рефлексивні та лідерсько-адаптивні характеристики.

Акцентовано увагу на тому, що в умовах дистанційного навчання самореалізація набуває нових змістових характеристик, пов'язаних із цифровою компетентністю, якістю комунікативної взаємодії, здатністю до самоорганізації та рефлексії. Підкреслено, що ефективна діагностика цього процесу потребує комплексного підходу. Обґрунтовано систему критеріїв (професійно-цифровий, особистісно-соціальний, саморозвиток і самоорганізація, лідерсько-адаптивний), визначено відповідні показники.

У статті обґрунтовано систему критеріїв діагностики самореалізації: професійно-цифровий, особистісно-соціальний, критерій саморозвитку та професійної самоорганізації, а також лідерський і адаптивний потенціал. Запропоновано комплексну методику діагностики, яка передбачає використання сучасних інструментів оцінювання, анкетування, рефлексивних практик, аналізу освітніх результатів і цифрових артефактів.

Особливу увагу приділено обґрунтуванню рівнів сформованості самореалізації (низький, базовий, достатній, високий), що дає змогу фіксувати її стан і відстежувати динаміку розвитку. Підкреслено доцільність застосування змішаного діагностичного підходу, який забезпечує об'єктивність результатів через поєднання самооцінювання, експертного аналізу та зворотного зв'язку.

Узагальнено, що запропонована система критеріїв і методика діагностики створюють науково обґрунтовану основу для оцінювання та розвитку самореалізації майбутніх викладачів в умовах дистанційного навчання та відкривають перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: самореалізація, самоорганізація, рефлексивне мислення, вища освіта, дистанційне навчання, цифрова компетентність, діагностика, професійний розвиток, критерії оцінювання

KUZIUTICHEV Sergey –

PhD student Ukrainian State Flight Academy

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4088-6040>

e-mail: kuzik.633@gmail.com

DIAGNOSTICS OF SELF-REALIZATION OF FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS: CRITERIA AND METHODOLOGY

The article examines the problem of diagnosing the self-realization of future higher education teachers in the context of distance learning as an important factor in their professional development. The relevance of the study is substantiated in view of the digital transformation of education, which necessitates rethinking the role of the teacher and increasing the requirements for their professional and personal readiness to operate in an online environment. The essence of the concept of “self-realization of a future teacher” is clarified as an integrative phenomenon that combines professional-digital, personal-social, motivational-reflective, and leadership-adaptive characteristics.

It is emphasized that under distance learning conditions, self-realization acquires new content-related features associated with digital competence, the quality of communicative interaction, and the ability for self-organization and reflection. It is highlighted that effective diagnostics of this process requires a comprehensive approach. A system of criteria (professional-digital, personal-social, self-development and self-organization, leadership-adaptive) is substantiated, and relevant indicators are defined.

The article further substantiates a system of criteria for diagnosing self-realization, including professional-digital, personal-social, self-development and professional self-organization, as well as leadership and adaptive potential. A comprehensive diagnostic methodology is proposed, which involves the use of modern assessment tools, surveys, reflective practices, analysis of educational outcomes, and digital artifacts.

Particular attention is paid to the substantiation of levels of self-realization development (low, basic, sufficient, high), which makes it possible to identify its current state and track its dynamics. The expediency of applying a mixed diagnostic approach is emphasized, as it ensures objectivity of results through the combination of self-assessment, expert evaluation, and feedback.

It is summarized that the proposed system of criteria and diagnostic methodology creates a scientifically grounded basis for assessing and developing the self-realization of future teachers in distance learning conditions and opens prospects for further research.

Keywords: self-realization, self-organization, reflective thinking, higher education, distance

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Цифрова трансформація вищої освіти, поширення дистанційного та змішаного навчання, а також посилення вимог до якості освітнього процесу актуалізують проблему професійного становлення майбутнього викладача вищої школи. У сучасних умовах уже недостатньо розглядати викладача лише як носія знань або організатора навчальної діяльності. Значно більшої ваги набуває його здатність діяти в цифровому середовищі, проєктувати освітній досвід, підтримувати ефективну взаємодію, забезпечувати зворотний зв'язок, здійснювати рефлексивне самовдосконалення та адаптуватися до швидких технологічних і організаційних змін. У цьому контексті професійна самореалізація майбутнього викладача вищої школи постає як складний інтегративний

феномен, що поєднує професійні, особистісні, соціальні та ціннісні виміри [4].

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах дистанційного навчання, де самореалізація викладача значною мірою залежить від рівня його цифрової компетентності, якості комунікативної взаємодії, здатності до самоорганізації, рефлексії та лідерського реагування на зміни. Європейська рамка DigCompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності для освітян) розглядає цифрову компетентність педагога як систему з шести взаємопов'язаних сфер – від професійної залученості до оцінювання та розвитку цифрових компетентностей здобувачів, – що свідчить про широту цього феномену та його безпосередній зв'язок із якістю викладання [4]. Водночас модель Community of

Inquiry (Спільнота дослідження) підкреслює, що результативне онлайн-навчання забезпечується не лише контентом, а збалансованою викладацькою, соціальною та когнітивною присутністю в курсі [13]. Практики e-moderation (електронна модерація), своєю чергою, акцентують роль педагогічно організованої взаємодії як умови переходу від формального онлайн-контакту до співтворення знання [19].

У логіці дисертаційного дослідження ця проблема вже отримала попереднє теоретико-методичне обґрунтування через організаційні та методичні умови підготовки до самореалізації, а також через визначення її ключових складових. Наступним закономірним кроком стає розроблення діагностичного інструментарію, який дозволив би не лише концептуалізувати феномен самореалізації, а й перевести його у площину вимірювання, аналізу та подальшої експериментальної перевірки. Саме тому науково важливим є обґрунтування критеріїв, показників, рівнів сформованості та методики діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної самореалізації особистості є предметом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. У широкому гуманістичному та психологічному контексті її осмислювали А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та інші вчені, які пов'язували самореалізацію з процесами самоактуалізації, особистісного зростання та реалізації внутрішнього потенціалу. У площині педагогіки вищої школи ця проблема конкретизується через професійне становлення викладача, його готовність до розвитку, здатність до рефлексії, комунікації та побудови власної освітньо-професійної траєкторії. У цьому напрямі важливими є праці О. Філоненко, Н. Мирончук, О. Отич, Т. Тернавської та інших дослідників, які розглядають професійну самореалізацію як результат взаємодії мотиваційних, діяльнісних, ціннісних і рефлексивних компонентів [7], [10].

Окремий блок досліджень пов'язаний із цифровізацією освіти та зміною ролі викладача в онлайн і змішаному навчанні. У праці С. Redecker Dig-CompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності для освітян) запропоновано цілісну рамку цифрових компетентностей педагогів, що стала одним із найважливіших міжнародних орієнтирів для оцінювання готовності викладача до роботи в цифровому освітньому середовищі [4]. Системне бачення дистанційної освіти представлено в роботі М. Moore та G. Kearsley, де акцентовано взаємозв'язок між структурою курсу, каналами комунікації, організаційними процедурами та роллю викладача в навчальному процесі [16]. D. Garrison, T. Anderson і W. Archer у межах моделі Community of Inquiry (Спільнота дослідження) доводять, що результативність онлайн освіти ґрунтується на поєднанні когнітивної, соціальної та викладацької присутності [13, с. 87–89]. G. Salmon, розробляючи підхід e-moderation (електронна модерація), показує, що фасилітація онлайн-взаємодії має поетапний характер і прямо впливає на включеність та продуктивність учасників [19]. Інструментальне продовження цієї рамки знаходимо в дослідженні В. Arbaugh та співавторів, де валідують CoI-опитник (опитник спільноти дослідження) як ефективний інструмент

вимірювання якості освітньої присутності в онлайн-середовищі [12, с. 133–136].

Значущими для нашого дослідження є також праці, присвячені мотивації, саморегуляції, рефлексії та лідерському потенціалу у професійному розвитку. Р. Pintrich та співавтори у MSLQ (Опитувальник мотивації та стратегій навчання) обґрунтували інструмент для вивчення мотиваційних орієнтацій і стратегій саморегуляції студентів, що має потенціал адаптації для аналізу освітньої самоорганізації майбутніх викладачів [17]. D. Kember і співавтори розробили опитувальник рівнів рефлексивного мислення, який дає змогу диференціювати поверхову, аналітичну та критичну рефлексію [14, с. 381–383]. У контексті лідерства й адаптивності важливими є підходи Р. Angelle та С. DeHart, які запропонували Teacher Leadership Inventory (опитувальник лідерства вчителя) [11, с. 258–260], а також Е. Pulakos та співавторів, які концептуалізували адаптивну поведінку в умовах змін як окремий вимір професійної ефективності [18, с. 612–614].

Для нашої теми принципове значення мають і власні та співавторські дослідження. У статті про методологічні підходи до підготовки майбутніх викладачів до самореалізації в умовах дистанційного навчання вже окреслено концептуальні засади цієї проблеми, а в праці про лідерство у віртуальній освіті показано, що самореалізація сучасного університетського викладача нерозривно пов'язана з адаптивністю, інноваційністю та здатністю виступати провідником змін у цифровому середовищі [5, с. 618–628; 15, с. 342–350]. Це дозволяє перейти від загальної теорії самореалізації до побудови її операціоналізованої моделі, придатної для експериментальної перевірки.

Отже, аналіз наукових праць засвідчує, що окремі аспекти проблеми – цифрові компетентності, комунікативна присутність, саморегуляція, рефлексія, лідерство – уже достатньо висвітлені у сучасній літературі. Водночас недостатньо розробленим залишається питання цілісної інтеграції цих компонентів у єдину систему критеріїв, показників і методики діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Саме ця наукова лакуна і визначає предметний фокус запропонованої статті.

Мета статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні системи критеріїв, показників, рівнів сформованості та комплексної методики діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті цифрової трансформації закладів вищої освіти самореалізацію майбутнього викладача доцільно розглядати як інтегральну властивість професійного становлення, що формується у взаємодії кількох взаємопов'язаних вимірів [8;9]. Такий підхід дозволяє відійти від вузького трактування самореалізації як лише особистісного чи суто професійного процесу і, натомість, розглядати її як багатовимірне явище, що поєднує цифрову готовність, комунікативну спроможність, внутрішню мотивацію до розвитку, здатність до рефлексії, а також адаптивне лідерство в освітньому середовищі. У такій логіці цифрове освітнє середовище не є просто зовнішньою умовою, а виступає середовищем, у якому проявляється якість професійної суб'єктності

майбутнього викладача [1;2]. Саме тому діагностика самореалізації в умовах дистанційного навчання має спиратися на критерії, які відображають як індивідуальні якості особистості, так і її спроможність діяти в системі взаємодії, навчального дизайну й інституційних змін. Такий підхід узгоджується з логікою DigCompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності для освітян), де цифрова компетентність педагога описується як багатокомпонентна система професійної залученості, цифрових ресурсів, викладання, оцінювання, підтримки здобувачів та розвитку їхніх цифрових компетентностей, а також із системним баченням дистанційної освіти як структурованої взаємодії між змістом, комунікацією, процедурами та роллю викладача [5, с. 620-622].

Відповідно до теоретичного узагальнення, щодо формування самореалізації майбутнього викладача в умовах дистанційного навчання, у межах цієї статті пропонуємо розглядати самореалізацію майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання через чотири взаємопов'язані критерії: професійно-цифрові компетентності, особистісно-соціально (комунікативно-емоційну) складову, саморозвиток і професійну самоорганізацію, а також лідерський та адаптивний потенціал як крос-компонентний критерій. Така модель не лише відображає сучасні вимоги до викладача, а й дозволяє зафіксувати його здатність не просто функціонувати у цифровому освітньому середовищі, а цілеспрямовано впливати на його якість, ініціювати зміни, підтримувати навчальну спільноту та будувати стійку траєкторію власного професійного розвитку. У такий спосіб самореалізація постає не як абстрактна цінність, а як діагностовано виражений стан і процес професійного становлення.

Першим критерієм визначаємо професійно-цифрові компетентності. Його зміст охоплює здатність добирати й використовувати цифрові інструменти для організації навчального процесу, проєктувати цифровий курс, здійснювати онлайн-оцінювання, модерувати взаємодію та дотримуватися академічної доброчесності й етичних норм у цифровому середовищі. Показниками цього критерію виступають технічна грамотність, цифровий педагогічний дизайн, використання інструментів формувального й підсумкового оцінювання, вміння організовувати комунікацію та взаємодію, а також дотримання принципів етичності та безпечної роботи з даними. Для діагностики цього критерію доцільно використовувати комбінований інструментарій. Базовим виступає DigCompEdu Check-In (Інструмент самооцінювання цифрової компетентності педагогів), що дає змогу оцінити профіль викладача за шістьма доменами цифрової компетентності [4]. Водночас для фіксації якості взаємодії в онлайн середовищі важливо доповнити його рубрикою e-moderation, розробленою на основі п'ятиетапної моделі G. Salmon [19]. Така рубрика дозволяє оцінити не лише наявність цифрових умінь, а й педагогічну якість їх використання: від організації входження до курсу й соціалізації учасників – до співтворення знання і підтримки самостійної діяльності. Таким чином, професійно-цифровий критерій виявляє, наскільки майбутній викладач здатний перетворити технічне володіння інструментами на педагогічно обґрунтовану діяльність у цифровому середовищі.

Другим критерієм є особистісно-соціальна, або комунікативно-емоційна, складова самореалізації. Її зміст пов'язаний з емоційною саморегуляцією, емпатією, підтримувальною комунікацією, здатністю забезпечувати якісний зворотний зв'язок, формувати культуру академічної взаємодії та підтримувати довірливий освітній мікроклімат. В умовах дистанційного навчання саме цей критерій набуває особливої ваги, оскільки онлайн взаємодія позбавлена значної частини невербальних механізмів підтримки й потребує більш усвідомленого конструювання присутності викладача. З огляду на це, найбільш адекватною базою для діагностики виступає Community of Inquiry Survey (Спільнота дослідження), що дозволяє вимірювати викладацьку, соціальну та когнітивну присутність у курсі [13]. Додатково доцільно використовувати SEEQ (студентська оцінка якості викладання) як інструмент оцінювання якості викладання, зокрема у частині організації курсу, зрозумілості очікувань, характеру взаємодії та сприйняття навчального навантаження [12]. Поєднання цих інструментів дає змогу побачити не лише загальний рівень комунікації, а й її педагогічну ефективність: чи стимулює вона участь, чи підтримує інтелектуальне осмислення, чи створює атмосферу психологічної безпеки. Власне, цей критерій показує, наскільки майбутній викладач у цифровому середовищі спроможний залишатися не просто транслятором матеріалу, а організатором змістовної, підтримувальної та гуманістично зорієнтованої взаємодії.

Третім критерієм виступає саморозвиток і професійна самоорганізація. Його зміст охоплює мотивацію до безперервного навчання, уміння планувати й реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію, здатність до саморефлексії, самооцінювання, керування часом, а також перенесення нового досвіду у власну педагогічну практику. Саме цей критерій дозволяє оцінити, чи є майбутній викладач суб'єктом власного професійного зростання, а не лише виконавцем зовнішніх вимог. Для його діагностики доцільно використати релевантні підшкали MSLQ (Опитувальник мотивації та стратегій навчання), що дають можливість оцінити мотиваційні орієнтації, саморегуляцію та стратегії управління ресурсами [17], а також Reflective Thinking Questionnaire Kember (Опитувальник рефлексивного мислення Кембера) та співавторів, який фіксує рівні рефлексивного мислення – від описового до критичного [14, с. 381–383]. Використання цих методик у поєднанні з аналізом індивідуальної освітньої траєкторії, рефлексивного щоденника, портфоліо сертифікацій та результатів самооцінювання дає змогу побачити, чи має майбутній викладач внутрішню логіку розвитку, чи здатен він цілеспрямовано ставити цілі, аналізувати досвід і трансформувати його в нові педагогічні дії. У цьому сенсі саморозвиток є не додатковою характеристикою, а внутрішнім механізмом самореалізації, що пов'язує мотивацію, рефлексію та практичну дію [6, с. 21-29; 7, с. 414–416].

Четвертий критерій – лідерський та адаптивний потенціал – ми розглядаємо як крос-компонентний, оскільки він не існує окремо від попередніх, а інтегрує й підсилює їх. Його зміст пов'язаний зі здатністю майбутнього викладача ініціювати зміни, фасилітувати спільноті практики, приймати рішення

в умовах невизначеності, демонструвати поведінкову гнучкість, працювати зі зворотним зв'язком і підтримувати культуру якості. В умовах цифрової трансформації саме цей критерій дозволяє оцінити, наскільки майбутній викладач є не просто адаптованим до нових умов, а здатним стати провідником змін у власній професійній спільноті. Для діагностики цього виміру доцільно використати Teacher Leadership Inventory (опитувальник лідерства вчителя), який вимірює прояви педагогічного лідерства [11, с. 258–260], а також шкали адаптивної ефективності Е. Pulakos та співавторів, що дозволяють оцінити гнучкість, стресостійкість, здатність до творчого вирішення проблем і міжособистісної адаптації [18, с. 612–614]. У сукупності ці методики роблять видимим той аспект самореалізації, який у традиційних моделях нерідко залишається поза увагою, але в онлайн освіті набуває вирішального значення, а саме – здатність перетворювати зміни з зовнішнього виклику на простір професійного зростання [15, с. 346–350].

Виходячи з визначених критеріїв і показників, вважаємо доцільним використовувати чотирирівневу шкалу сформованості самореалізації: низький, базовий, достатній і високий рівні. Низький рівень характеризується фрагментарністю проявів, відсутністю системності, слабо вираженою рефлексією, низькою адаптивністю до змін і переважно реактивним стилем поведінки. Базовий рівень передбачає наявність окремих стабільних елементів професійної діяльності, але без їх інтеграції в цілісну систему; майбутній викладач у такому разі адаптується переважно з підтримкою, а інновації мають епізодичний характер. Достатній рівень означає системність більшості ключових показників, стабільне застосування цифрових і комунікативних практик, рефлексивне ставлення до власної діяльності та помірно виражену лідерську роль. Високий рівень характеризується цілісністю та сталістю практик, зрілими інструментами самооцінювання, системним використанням аналітики й формувального оцінювання, активним ініціюванням змін і впливом на навчальну спільноту. Така шкала дозволяє здійснювати не лише констатацію стану, а й динамічний моніторинг переходу від елементарної участі в освітньому процесі до зрілої професійної самореалізації [10, с. 317–318; 7, с. 416–419; 5, с. 625–627].

Методично важливо, що запропонована система критеріїв і рівнів передбачає змішаний дизайн оцінювання: поєднання самозвіту, студентського зворотного зв'язку, експертного спостереження та аналізу цифрових артефактів курсу. Саме така триангуляція дозволяє уникнути редукації самореалізації до суто суб'єктивної самооцінки або, навпаки, лише зовнішнього контролю. У практичному вимірі це означає, що кожен критерій може бути представлений комбінацією кількісних та якісних індикаторів: анкетними даними, чек-листами, рубриками, портфоліо, рефлексивними звітами, записами занять, характеристиками LMS-курсу (Система управління навчанням). Такий інструментальний каркас водночас забезпечує гнучкість і достатню наукову обґрунтованість, а також створює основу для подальшого pre/post-дослідження ефективності організаційно-методичної технології самореалізації майбутніх викладачів у дистанційному навчанні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано критерії, показники, рівні та методику діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Встановлено, що самореалізацію в цифровому освітньому середовищі доцільно розглядати не як окрему особистісну рису, а як інтегральну характеристику професійного становлення, яка формується у взаємодії професійно-цифрових компетентностей, особистісно-соціальної складової, саморозвитку і професійної самоорганізації, а також лідерського та адаптивного потенціалу. Такий підхід дає можливість комплексно охопити як індивідуальні, так і діяльнісні аспекти самореалізації майбутнього викладача в умовах дистанційної освіти.

Доведено, що кожен із виокремлених критеріїв має власний змістовий простір і систему показників. Професійно-цифровий критерій відображає готовність майбутнього викладача до педагогічно доцільного використання цифрових інструментів, проєктування курсу та цифрового оцінювання. Особистісно-соціальний критерій фіксує рівень комунікативної культури, емоційної саморегуляції, емпатії, якості зворотного зв'язку та етичної взаємодії. Критерій саморозвитку і професійної самоорганізації характеризує здатність до безперервного навчання, рефлексії, планування та побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Лідерський та адаптивний критерій, у свою чергу, дозволяє виявити готовність майбутнього викладача до ініціювання змін, фасилітації спільнот практики та продуктивної діяльності в умовах невизначеності.

Обґрунтовано доцільність використання змішаного діагностичного інструментарію, який поєднує самооцінювання, студентський зворотний зв'язок, експертне спостереження та аналіз цифрових артефактів курсу. Саме така триангуляція забезпечує більшу об'єктивність результатів і дозволяє перейти від описового розуміння самореалізації до її операціоналізованого вимірювання. Використання Dig-CompEdu Check-In (Інструмент самооцінювання цифрової компетентності педагогів), рубрики e-moderation (електронна модурація), CoI Survey (Опитування щодо конфлікту інтересів), SEEQ (студентська оцінка якості викладання), MSLQ (Опитувальник мотивації та стратегій навчання), Reflective Thinking Questionnaire (Опитувальник рефлексивного мислення), Teacher Leadership Inventory (опитувальник лідерства вчителя) і шкал адаптивної ефективності створює цілісний діагностичний каркас, який є придатним для застосування в експериментальному дослідженні.

Запроваджена чотирирівнева шкала інтерпретації – низький, базовий, достатній і високий рівні – дає змогу диференціювати ступінь сформованості самореалізації та простежувати її динаміку в процесі підготовки майбутніх викладачів. Це, у свою чергу, відкриває можливість для побудови індивідуальних траєкторій розвитку, розроблення цільових педагогічних інтервенцій і подальшого аналізу ефективності організаційно-методичної технології самореалізації в умовах дистанційного навчання.

Отже, запропоновані критерії, показники та методика діагностики створюють науково обґрунтовану основу для експериментальної перевірки дієвості

організаційно-методичної технології самореалізації майбутніх викладачів вищої школи. Практичне значення цієї розробки полягає в тому, що вона дозволяє виявляти сильні сторони і проблемні зони професійного становлення майбутніх викладачів, а також слугує інструментом для планування подальшої педагогічної підтримки їхньої самореалізації в цифровому освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні емпіричної перевірки запропонованої системи критеріїв і показників самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Доцільним є розширення вибірки дослідження та апробація розробленої діагностичної методики в різних закладах вищої освіти з метою виявлення її ефективності та універсальності, а також розроблення цифрового діагностичного інструментарію (онлайн-опитувальників, LMS-аналітики, електронних портфоліо), який дозволить автоматизувати процес оцінювання рівня самореалізації та забезпечити його системний моніторинг у динаміці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дубінка М. Тенденції розвитку професійного самовизначення в діяльності закладів вищої освіти європейських країн. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 219. С. 30–28.
2. Дубінка М. Дослідження концептуальних засад проблеми професійного самовизначення провідними науковцями. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education: scientific monograph. 2023. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10>
3. Дубінка М. Аналіз теорій та напрямів проблеми самовизначення особистості. *Наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку*: збірник тез наукових праць XIII Міжнародної наукової конференції (Прага, Чехія, 29 грудня 2022 року). Прага, 2022. С. 25–30.
4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
5. Кузютічев С. Г., Тернавська Т. А. Методологічні підходи підготовки до самореалізації майбутніх викладачів ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 1 (47). С. 618–628.
6. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навч.-метод. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 133 с.
7. Отіч О. М. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної самореалізації науково-педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 2 (4). С. 411–419.
8. Радул В. В., Краснощок І. П., Лебедик І. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія. К.: «Імекс-ЛТД», 2009. 352 с.
9. Радул В. В. Самореалізація особистості як критеріальна характеристика її соціальної зрілості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2012. Вип. 16. № 1. С. 248–260.
10. Філоненко О. В. Формування готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до професійної самореалізації. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2019. № 2 (65). С. 314–318.
11. Angelle P.S., DeHart C.A. Teacher Leadership Inventory: A tool for measuring teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools*. 2011. Vol. 10. No. 3. P. 258–282.
12. Arbaugh J.B., Cleveland-Innes M., Diaz S.R., Garrison D.R., Ice P., Richardson J.C., Swan K. Developing a Community of Inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The*

Internet and Higher Education. 2008. Vol. 11. No. 3–4. P. 133–136.

13. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2000. Vol. 2. No. 2–3. P. 87–105.
14. Kember D., Leung D.Y.P., Jones A., Loke A.Y., McKay J. et al. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2000. Vol. 25. No. 4. P. 381–395.
15. Kuziutichev S., Ternavska T., Shaumian O., Surkova K., Chornohlazova N., Tsumarieva N. Navigating Leadership in Virtual Education: Challenges and Opportunities for University Educators' Self-Realization in Online Teaching. *International Journal of Organizational Leadership*. 2025. Vol. 14 (Special Issue). P. 342–354.
16. Moore M.G., Kearsley G. *Distance Education: A Systems View of Online Learning*. 3rd ed. Belmont: Cengage Learning, 2011. 361 p.
17. Pintrich P.R., Smith D.A.F., Garcia T., McKeachie W.J. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan, 1991. 76 p.
18. Pulakos E.D., Arad S., Donovan M.A., Plamondon K.E. Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*. 2000. Vol. 85. No. 4. P. 612–624.
19. Salmon G. *E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online*. 3rd ed. New York: Routledge, 2011. 288 p.

REFERENCES

1. Dubinka, M. (2025). Tendentsiyi rozvytku profesijnoho samovyznachennya v diyal'nosti zakladiv vyshchoyi osvity yevropeys'kykh krayin [Trends in the development of professional self-determination in the activities of higher education institutions of European countries]. Scientific notes. Series: Pedagogical sciences, 219. S. 30–28. [in Ukrainian]
2. Dubinka, M. (2023). Doslidzhennya kontseptual'nykh zasad problemy profesijnoho samovyznachennya providnyimi naukovtsyamy. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education [Research on the conceptual foundations of the problem of professional self-determination by leading scientists. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education]: scientific monograph. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10> [in Ukrainian]
3. Dubinka, M. (2022). Analiz teoriy ta napryamiv problemy samovyznachennya osobystosti [Analysis of theories and directions of the problem of individual self-determination]. Scientific research: the paradigm of innovative development: collection of abstracts of scientific papers of the XIII International Scientific Conference (Prague, Czech Republic, December 29, 2022). S. 25–30. [in Ukrainian]
4. Redecker, C. (2017). Yevropeys'ka ramka tsyfrovoyi kompetentnosti osvityan: DigCompEdu [European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 95 p. [in English].
5. Kuziutichev, S.G., Ternavska T.A. (2025). Metodolohichni pidkhody pidhotovky do samorealizatsiyi maybutnikh vykladachiv ZVO v umovakh dystantsiynoho navchannya [Methodological approaches to training for self-realization of future teachers of higher education institutions in conditions of distance learning]. Prospects and innovations of science. 1 (47). S. 618–628. [in Ukrainian]
6. Myronchuk, N.M. (2020). F Osnovy samoorganizatsiyi u profesijnij diyal'nosti. [Fundamentals of self-organization in professional activity]: teaching-methodical manual. Zhytomyr: ZhDU named after I. Franko. 133 p. [in Ukrainian]
7. Otich, O.M. (2022). Osobystisno-diyal'nisnyy pidkhid do profesijnoyi samorealizatsiyi naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv [Personal-activity approach to professional self-realization of scientific and pedagogical workers]. Scientific innovations and advanced technologies. 2 (4). S. 411–419. [in Ukrainian]

8. Radul, V.V., Krasnoshchok, I.P., Lebedyk, I.V. (2009). Doslidzhennya osoblyvostey samorealizatsiyi osobystosti. [Research into the features of individual self-realization]: monograph. K.: «Imeks-LTD». 352 p [in Ukrainian]

9. Radul, V.V. (2012). Samorealizatsiya osobystosti yak kryterial'na kharakterystyka yiyi sotsial'noyi zrilosti [Self-realization of the personality as a criterion characteristic of its social maturity]. Theoretical and methodological problems of raising children and students. Issue 16, No. 1. S. 248–260 [in Ukrainian]

10. Filonenko, O.V. (2019). Formuvannya hotovnosti maybutnikh vykladachiv zakladu vyshchoyi osvity do profesiynoyi samorealizatsiyi [Formation of readiness of future teachers of higher education institutions for professional self-realization]. Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynsky. No. 2 (65). S. 314–318. [In Ukrainian]

12. Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J.C., Swan, K. (2008). Rozrobka instrumentu «Spil'nota doslidnykiv» [Developing a Community of Inquiry instrument]: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. The Internet and Higher Education. Vol. 11. No. 3–4. P. 133–136. [in English]

13. Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Krytychne doslidzhennya v tekstovomu seredovyshchi [Critical inquiry in a text-based environment]: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education. Vol. 2. No. 2–3. P. 87–105. [in English]

14. Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J. et al. (2000). Rozrobka ankety dlya vymiryuvannya rivnya refleksyvnoho myslennya [Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking]. Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 25. No. 4. S. 381–395. [in English]

15. Kuziutichev, S., Ternavska, T., Shaumian, O., Surkova, K., Chornohlazova, N., Tsumarieva, N. (2025). Navhatsiya liderstva u virtual'niy osviti: vyklyky ta mozhlyvosti dlya samorealizatsiyi universytet-s'kykh vykladachiv v onlayn-

navchanni [Navigating Leadership in Virtual Education: Challenges and Opportunities for University Educators' Self-Realization in Online Teaching]. International Journal of Organizational Leadership. Vol. 14 (Special Issue). P. 342–354. [in Ukrainian]

16. Moore, M.G., Kearsley, G. (2011). Dystantsiyna osvita: systemnyy pohlyad na onlayn-navchannya [Distance Education: A Systems View of Online Learning]. 3rd ed. Belmont: Cengage Learning. 361 p. [in English]

17. Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W.J. A (1991). osibnyk z vykorystannya opytuval'nyka motyvovanykh stratehiy navchannya (MSLQ) [Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)]. Ann Arbor: University of Michigan. 76 p. [in English]

18. Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.A., Plamondon, K.E. (2000). Adaptivnist' na robochomu misti: Rozrobka taksonomiyi adaptivnoyi produktyvnosti [Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance]. Journal of Applied Psychology. Vol. 85. No. 4. P. 612–624. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЗІЮТИЧЕВ Сергій – аспірант Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: діагностика самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання: критерії та методика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUZIUTICHEV Sergey – Phd Student Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: diagnostics of self-realization of future higher education teachers in distance learning conditions: criteria and methodology.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

UDC 378.011.3-051:784.087.68

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-671-676

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЧЕНЬ Сяюй –

аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії
Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8807-7579>
e-mail: henxuaoyuua@icloud.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування сутності виконавської автономії майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та визначено методологічні засади її формування у процесі вокально-хорової підготовки.

Виконавська автономія визнається необхідною передумовою професійного становлення студентів бакалаврату в галузі музичної освіти як самостійної, рефлексивної та творчо активної особистості, здатної до ефективного здійснення вокально-хорової практики та організації художньо-освітнього процесу.

Мета статті – теоретичне обґрунтування виконавської автономії як інтегративної професійної якості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та визначення методологічних засад її формування у процесі вокально-хорової підготовки.

На основі аналізу українських і зарубіжних наукових джерел уточнено сутність поняття автономії як здатності особистості до самостійного визначення цілей, прийняття рішень та регуляції власної діяльності на засадах внутрішньої мотивації, ціннісних орієнтацій і професійного досвіду.

Визначено специфіку прояву виконавської автономії у диригентсько-хоровій діяльності, яка полягає у поєднанні індивідуально-виконавських і колективно-комунікативних форм музичної взаємодії, необхідності узгодження власної інтерпретаційної позиції з художнім задумом твору, а також здатності до організації й керування колективним виконавським процесом.

Обґрунтовано методологічні засади формування виконавської автономії, що ґрунтуються на системно-інтегративному, рефлексивному, синергійному, самопроектувальному та інноваційно-творчому підходах, які у взаємодії забезпечують цілісність, динамічність і особистісну спрямованість професійного становлення майбутнього фахівця. Окреслено систему педагогічних принципів, що конкретизують зазначені підходи у практиці вокально-хорової підготовки та сприяють переходу від зовнішнього керування навчання до самостійної, рефлексивно організованої виконавської діяльності.

Ключові слова: виконавська автономія; вокально-хорова підготовка; майбутній бакалавр музичного мистецтва; інтерпретаційна діяльність; рефлексія; саморегуляція; методологічні підходи; музична освіта.

CHEN Xiaoyu –

PhD student at the Department of Music Art and
Choreography State institution «South Ukrainian
National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8807-7579>
e-mail: henxuaoyuua@icloud.com

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF FORMING PERFORMING AUTONOMY OF BACHELOR'S STUDENTS OF MUSIC IN THE PROCESS OF VOCAL AND CHORAL TRAINING

The article provides a theoretical substantiation of the essence of performing autonomy of Bachelor's students of music and identifies the methodological foundations for its formation in the process of vocal and choral training.

Performing autonomy is regarded as a necessary precondition for the professional development of undergraduate students in music education as independent, reflective, and creatively active individuals capable of effectively engaging in vocal and choral practice and organising the artistic and educational process.

The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of performing autonomy as an integrative professional quality of Bachelor's students of music and to determine the methodological foundations for its formation in the process of vocal and choral training.

Based on the analysis of Ukrainian and international scholarly sources, the essence of autonomy has been clarified as the individual's ability to independently set goals, make decisions, and regulate their own activity on the basis of intrinsic motivation, value orientations, and professional experience.

The specific features of performing autonomy in conducting and choral activity are defined. These include the combination of individual performing and collective communicative forms of musical interaction, the need to coordinate one's own interpretative position with the artistic concept of the work, as well as the ability to organize and manage the collective performing process.

The methodological foundations for forming performing autonomy are substantiated. They are based on systemic-integrative, reflective, synergetic, self-projecting, and innovative-creative approaches, which in their interaction ensure the integrity, dynamism, and personal orientation of the professional development of a Bachelor's student of music as a future specialist. A system of pedagogical principles is outlined, specifying these approaches in the practice of vocal and choral training and facilitating the transition from externally guided learning to independent, reflectively organized performing activity.

Key words: performing autonomy; vocal and choral training; Bachelor's student of music; interpretative activity; reflection; self-regulation; methodological approaches; music education.

Problem Statement and Justification of the Relevance of the Issue. The relevance of developing performing autonomy in future Bachelor's students of music is determined by the growing societal demand for professionals who are capable not only of carrying out high-quality music-pedagogical activity, but also of demonstrating mature performance skills, artistic and interpretative independence, and the ability to exert a communicative and personal influence on listeners' perception.

The development of future Bachelor's students' capacity for vocal and choral activity, as well as for leading choral ensembles, constitutes an important aspect of their comprehensive professional training, since choral art occupies a significant place in the cultural life of society. Its popularity is largely determined by its accessibility both to listeners and to participants in choral groups – singers of different age categories and levels of musical education. This explains the considerable potential of vocal and choral practice in shaping individuals' spiritual values, enriching their artistic outlook, refining their aesthetic taste, developing their emotional intelligence, and fostering their ability to perceive deeply the artistic ideas embodied in musical works.

In this context, the future Bachelor's student of music appears not only as a transmitter of musical knowledge and performance skills, but also as a bearer of artistic and pedagogical culture, capable of independently interpreting a musical work, making well-grounded interpretative decisions, organising students' vocal and choral activity, and directing it towards their personal, spiritual, and creative development. Therefore, performing autonomy should be regarded as an important professional quality of the future specialist, integrating vocal and technical preparedness, choral conducting competence, reflexivity, artistic thinking, communicative openness, and the capacity for creative self-realisation.

Analysis of Recent Research and Publications.

The issue of autonomy in learning and professional

activity has been addressed in the works of Ukrainian scholars, in particular O. Humankova and O. Mykhailova [3], T. Severina [9], and I. Chyzhykova and A. Tokarieva [11], who consider autonomy as an individual's ability to organise independent activity and take responsibility for its outcomes.

The importance of achieving autonomy is also emphasised within the framework of self-determination theory, where autonomy, alongside competence and social relatedness, is interpreted as one of the basic psychological needs of the individual [14]. From this perspective, autonomy is an indispensable condition for full-fledged personal development, since it ensures the ability to act not under external pressure, but on the basis of consciously accepted goals and the capacity for self-organisation.

In the training of Bachelor's students of music, not only the general capacity for autonomous learning activity becomes important, but also its specific form – performing autonomy. Its presence is associated with the ability to independently analyse and study the musical text of a work, develop and implement one's own interpretative version, adopt a reflective, controlling and evaluative attitude towards one's performance actions and their self-correction, master the skills of emotional and volitional self-regulation, and develop professional leadership qualities as necessary components of vocal and choral practice [20].

In this sense, the formation of autonomy in the subjects of vocal and choral training correlates with the concept of self-regulated learning, the key components of which are planning, monitoring, and evaluation of one's own activity [21], as well as with studies of reflective and corrective strategies aimed at achieving a high level of performance and creative effectiveness [12; 13].

In Ukrainian music-pedagogical research, this issue is revealed through the categories of creative activity, individualisation, and subjectivity of performance activity, which creates a basis for understanding the

performing autonomy of Bachelor's students of music [1; 6; 8].

The works of V. Antoniuk, N. Koehn, O. Oleksiuk, H. Padalka and other researchers emphasise that, in the process of acquiring knowledge and performance skills, music students should become aware of themselves as active subjects of their own professional development, understand the dynamics of mastering performance skills and the prospects for their implementation in future practice and continuous creative self-improvement [1; 4; 5; 7]. For this purpose, it is advisable to transform educational methods by shifting the emphasis from learning under the direct guidance of the teacher to the organisation of independent creative inquiry aimed at forming one's own artistic identity, responsibility for achieving creative goals, and self-projecting professional growth [2; 6].

The Aim of the Article. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation of performing autonomy as an integrative professional quality of Bachelor's students of music and to determine the methodological foundations for its formation in the process of vocal and choral training.

The scientific novelty of the article lies in clarifying the essence of performing autonomy of Bachelor's students of music as an integrative professional quality that combines motivational and value-based self-determination, interpretative independence, reflexive and self-regulatory capacity, and responsibility for artistic and pedagogical outcomes.

The practical significance of the study lies in the possibility of using the substantiated methodological approaches and pedagogical principles in organising vocal and choral, conducting, and independent creative work of Bachelor's students of music

The objectives of the article are:

- to clarify the essence of performing autonomy of Bachelor's students of music in the context of vocal and choral training;

- to determine the specific features of performing autonomy in the conducting and choral activity of Bachelor's students of music;

- to substantiate methodological approaches to the formation of performing autonomy of Bachelor's students of music as future choral conductors;

- to outline a system of pedagogical principles that ensure the implementation of the substantiated methodological approaches in the process of forming performing autonomy of Bachelor's students of music in vocal and choral training.

Presentation of the Main Research Material. The concept of autonomy in contemporary scientific and pedagogical discourse is considered as an individual's ability to independently determine goals, make decisions, and regulate their own activity on the basis of internally recognised values, knowledge, and experience. Thus, autonomy is not limited merely to the independent completion of educational tasks, but encompasses motivational readiness, the ability to forecast and plan, self-management, reflective self-assessment, self-correction, and the conscious application of optimal pedagogical technologies and technological-innovative resources in the process of professional self-realisation.

The essence of autonomy as an important aim of the educational process is quite widely represented in Ukrainian and international scholarly discourse. However, the specific features of the manifestation of performing

autonomy and the specificity of its formation in future musicians in the process of vocal and choral training have not yet received sufficient theoretical consideration.

In the context of vocal and choral pedagogy, performing autonomy acquires special significance, since the acquisition of vocal and conducting-choral skills requires mastery of a broad complex of artistic, musicological, and specialised professional knowledge, the formation of performance-technical skills, and the ability to apply them creatively in musical and communicative activity on the basis of motor-bodily, musical-auditory, emotional-volitional, and artistic-semantic self-regulation.

Certain aspects of autonomy in vocal and choral training are considered in studies devoted to the formation of independent music-making skills, based on a complex of personal and professional achievements, including acquired musicological knowledge, auditory experience, developed artistic and musical thinking, the ability for reflection, self-assessment, and continuous professional self-improvement [2; 10].

In contemporary studies in the field of music education, the concept of autonomy is increasingly considered not only as a student's ability to work independently, but as a fundamental professional and personal quality that encompasses motivational self-determination, reflective self-management, and interpretative and creative effectiveness. From the perspective of self-determination theory, autonomy is associated with intrinsic motivation, a sense of agency, and the ability to act on the basis of consciously accepted goals. In music education, this position is specified in studies that demonstrate the significance of facilitative pedagogical support based on the principles of autonomy-supportive teaching and its contribution to increasing motivation, engagement, and awareness in musical practice [13; 14].

Thus, in the professional dimension, autonomy is specified as an integral professional quality manifested in the ability to make independent decisions within the chosen activity, to search for and select methods of action in a conscious and responsible way, to reflectively evaluate one's effectiveness, and to strive for continuous self-development and self-improvement. A person who has achieved professional autonomy, alongside possessing a certain body of knowledge and skills, is characterised by developed professional thinking, the ability to act in conditions of variability and uncertainty, to take responsibility for the results of their own activity, and to correct their actions in a timely manner on the basis of analysis of the achieved result.

As G. López-Iñiguez and D. Bennett note, it is important to take into account that autonomy does not mean the subject's isolation from external influences or complete independence from the educational, professional, or cultural environment. On the contrary, it presupposes an active and responsible position of the individual in interaction with this environment, the ability to critically comprehend the proposed models, norms, and requirements, to accept, transform, or creatively apply them in accordance with specific tasks of activity. Therefore, as the researchers rightly argue, musicians' autonomy develops through educational experience that encourages reflection, action, and responsibility for the quality of one's learning actions [17].

In the sphere of musical art, the autonomy of the specialist acquires particular specificity, determined by

the artistic and creative nature of musical performance. The autonomy of a specialist musician is manifested in the ability to independently comprehend a musical work, to form an artistically convincing interpretative concept, to exercise auditory, bodily-performative, and artistic-semantic self-control, and to correlate one's own performance decisions with the genre and stylistic features of the work, the author's text, the historical and cultural context, and the performing tradition. From this perspective, the musician's autonomy is not an absolute freedom of arbitrary interpretation of musical material, but culturally conditioned and professionally responsible independence realised within the artistic logic of the work and the norms of musical, including performing, style.

In the structure of professional training of future specialists in musical art, one of the important manifestations of autonomy is its achievement in performance and interpretative activity. In this context, performing autonomy reflects the ability for independent, reflectively regulated, and artistically grounded interpretation of the figurative and semantic content of musical works in accordance with their genre and stylistic, intonational, and structural characteristics. Within the increasing attention to autonomous learning, its achievement is considered as an integral result of the interaction between reflective awareness, the ability for independent cognitive and creative activity, and the development of professional competences necessary for full-fledged conducting and choral activity. Thus, it is necessary to take into account the complex individual and collective nature of conducting and choral activity, the dichotomy of which lies in the fact that the specialist must convey their own creative intentions through the performance of the choral ensemble.

Particularly important is the achievement of interpretative autonomy by future choral conductors, which is based on the ability to independently construct the artistic concept of a choral work and to correlate their individual vision both with the composer's text and relevant stylistic norms, and with the communicative and creative situation that arises during rehearsals and concert performances. Thus, a future choral conductor must be able to independently analyse the score, freely navigate the intonational features of all choral parts and reproduce them vocally, identify intonational, timbral, ensemble, dynamic, and articulatory challenges for the choir, predict possible difficulties in their realisation, organise the rehearsal process, evaluate the quality of choral sound, and promptly adjust it in accordance with the artistic goal.

Studies by K. Fujimoto, Y. Uesaka, G. López-Iñiguez, and G. McPherson emphasise that the development of interpretative autonomy is either facilitated or hindered by the nature of pedagogical interaction, specific learning experiences, and the degree of freedom granted to the student in the process of working on repertoire [16; 17; 18]. Its manifestation enables the specialist to convincingly substantiate and implement their artistic intentions in conducting practice with choir singers and, when necessary, with the accompanist, as well as to demonstrate performing will and achieve artistic suggestiveness in concert performance [4; 15].

Thus, in the context of choral conducting training of Bachelor's students of music, performing autonomy should be interpreted as an integrative professional quality that combines motivational and value-based self-determination, responsibility for artistic and pedagogical outcomes, interpretative independence, reflexive and self-

regulatory capacity in managing one's performance activity, and the ability for creative interaction both with participants in the musical performance process and with the audience.

The formation of performing autonomy of Bachelor's students of music in the process of vocal and choral training should be based on a solid methodological foundation. Its key components include the integration of systemic-integrative, synergetic, self-projecting, reflective, and innovative-creative approaches, the interaction of which ensures the integrity, dynamism, and personal orientation of the professional development of the modern specialist.

The significance of the systemic-integrative approach lies in the fact that performing autonomy is considered as a complex integrative formation that emerges through the interaction and interpenetration of different components of professional training—vocal-phonatory, conducting and choral, interpretative, communicative, reflective, and pedagogical. This approach makes it possible not only to define the structure of the phenomenon but also to substantiate the mechanisms of its formation as a result of integrating various types of musical performance and pedagogical activity [1; 7; 15; 19].

The reflective approach plays a key role in the formation of performing autonomy, as it ensures the student's awareness of their own activity, its results, and ways of improvement. In contemporary research in music education, reflection is considered a central mechanism of self-regulated learning, ensuring the cyclical model of "planning – performance – evaluation" and contributing to the development of interpretative independence [18; 21].

Reflective awareness acts as an internal analytical and cognitive-evaluative mechanism that enables the student to analyse their own performance actions, compare them with artistic goals, identify the causes of difficulties, and determine ways of further correction. In this sense, the reflective approach ensures the transition from external teacher evaluation to internal self-control and self-regulation of performance activity [18; 21].

The synergetic approach emphasises that autonomy is formed not as an individually isolated quality, but as the result of open interaction among personal, social, and communicative-pedagogical factors. In vocal and choral training, this involves the interaction of Bachelor's students of music with the teacher, accompanist, choir, musical text, and audience, as well as the gradual expansion of opportunities for creative choice in solving interpretative and performance tasks [4; 13; 15].

The self-projecting approach determines the student's orientation towards the conscious construction of their own trajectory of professional development. Its integrated nature is manifested in the combination of various types of activity – educational, cognitive, transformative, communicative, and creative. In the process of vocal and choral training, self-projecting activity contributes to the growth of cognitive engagement, the formation of a research-oriented type of thinking, and the development of analytical, prognostic, and organisational functions of professional activity [6; 21].

Moreover, project-based activity has not only a developmental but also a constructive and organisational function, involving purposeful planning, defining expected outcomes, selecting means for achieving them, and presenting the created product. Participants in project

activity master integrated and variable forms of creative activity, learn to work systematically, solve complex tasks, interact with others, take responsibility for outcomes, and use innovative information and communication technologies [6; 12].

The value of the innovative-creative approach lies in its ability to integrate modern pedagogical technologies, including problem-based and research-oriented methods, modelling of performance situations, and the effective use of digital tools [12]. These create conditions for independent decision-making in a variable educational environment.

Among the most commonly used tools are:

- audio and video recording of performance followed by reflective analysis;
- acoustic and intonation analysis software (spectrograms with visualisation of sound quality);
- digital notation software and interactive scores for comprehensive study of choral works;
- online platforms for distance interaction and collective music-making;
- neuro-oriented digital programmes designed to train rhythm, intonation, musical memory, and provide reflective feedback.

Thus, digital tools facilitate self-control and self-correction, enable learning at an individual pace, support the construction of individual professional development trajectories, and activate students' creative agency, their ability to independently develop artistic concepts and justify interpretative decisions [12; 18].

The system of pedagogical principles includes:

- interdisciplinary coordination;
- multimodality of pedagogical influence;
- stage-concentric organisation of independent work;
- integration of individual and collective activity;
- reflective cyclicity;
- autonomy-supportive teaching;
- artistic-semantic dominance;
- subjectivity of performance activity.

Conclusions and Prospects for Further Research.

Thus, performing autonomy of Bachelor's students of music in the process of vocal and choral training is an integrative professional quality that combines independence of artistic thinking, interpretative maturity, reflexivity, responsibility, and the capacity for continuous self-improvement.

Its formation requires a comprehensive methodological framework integrating systemic, reflective, synergetic, self-projecting, and innovative approaches.

Further research should focus on substantiating pedagogical conditions for the development of performing autonomy in vocal and choral training.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник для музичних ВНЗ. Київ : Видавець Бихун Ю. В., 2017. 218 с.
2. Бянь Наньнань. Концептуальні та методичні засади формування здатності майбутніх магістрів музичного мистецтва до вокально-виконавської саморегуляції. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2025. № 3. С. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.2>
3. Гуманкова О. В., Михайлова О. В. Розвиток навчальної автономії студентів як чинник формування професійної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2021. № 97. С. 45–51.

4. Кьон Н., Дорош М. Специфіка художньо-комунікативної діяльності хорового диригента. *Матеріали і тези XI Міжнародної конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства»* (22–24 жовтня 2025 р.). Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2025. С. 03–107. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23918>
5. Лю Чжигу. Теоретико-методологічні засади вокально-педагогічного саморозвитку майбутніх викладачів. *Південноукраїнські мистецькі студії*. 2025. № 2(9). С. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.4>
6. Новська О. Методика самопроєктування фахового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва. *Наука і освіта*. 2016. Вип. 10. С. 52–58.
7. Олексюк О. М. Vocation and career choice in higher art education. *Музичне мистецтво в освітнологічному дискурсі*. 2022. № 7. С. 4–9. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.71>
8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
9. Северіна Т. М. Формування автономії студентів у позааудиторній діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 20(3). С. 112–118.
10. Толстова Н. Реалізація педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів музики до фахового самовдосконалення у процесі навчання співу. *Наука і освіта*. 2016. № 6/CXXXVII. С. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-8>
11. Чижикова І. В., Токарева А. В. Розвиток навчальної автономії студентів у сучасному освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 67(2). С. 215–220.
12. Biasutti M. Technology and music education: Pedagogical strategies. *Music Education Research*. 2018. Vol. 20(2). P. 197–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1404556>
13. Bonneville-Roussy A., Evans P. The support of autonomy, motivation, and music practice in university music students: A self-determination theory perspective. *Psychology of Music*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1177/03057356241296109>
14. 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.
15. Durrant C. Choral conducting: Philosophy and practice. New York : Routledge, 2003. 240 p.
16. Fujimoto K., Uesaka Y. Students' autonomy and self-regulated learning in music education. *Frontiers in Psychology*. 2024. Vol. 15. Article 1368074. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368074>
17. López-Íñiguez G., Bennett D. A lifespan perspective on musicians' identity development. *Music Education Research*. 2021. Vol. 23(2). P. 133–146. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1880798>
18. López-Íñiguez G., McPherson G. E. Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*. 2020. Vol. 48(1). P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735619873353>
19. Nikolai H. Y., Lynenko A. F., Koehn N. G., Boichenko M. Interdisciplinary coordination in historical-theoretical and music-performing training of future musical art teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. 2020. Vol. 9(1). P. 225–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
20. Poggi I. Music and leadership: The choir conductor's multimodal communication. In: Stam G., Ishino M. (eds.). *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 2011. P. 341–354. DOI: <https://doi.org/10.1075/gs.4.31pog>
21. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41(2). P. 64–70.

REFERENCES

1. Antoniuk, V. H. (2017). *Vokalna pedahohika (solnyi spiv)* [Vocal pedagogy (solo singing)] : pidruchnyk dlia muzychnykh VNZ. Kyiv : Vydavets Bykhun Yu. V. 218 s. [in Ukrainian]

2. Bian, Nannan. (2025). Kontseptualni ta metodychni zasady formuvannya zdatnosti maibutnikh mahistriv muzychnoho mystetstva do vokalno-vkonavskoi samorehulatsii [Conceptual and methodological foundations for forming future masters of musical art's ability for vocal-performing self-regulation]. *Pivdennoukrainski mystetski studii*. № 3. S. 13–22. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-3.2> [in Ukrainian]
3. Humankova, O. V., & Mykhailova, O. V. (2021). Rozvytok navchalnoi avtonomii studentiv yak chynnyk formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchyтеля [Development of students' learning autonomy as a factor in forming the professional competence of a future teacher]. *Pedahohichni nauky*. №97. S. 45–51. [in Ukrainian]
4. Koehn, N., & Dorosh, M. (2025). Spetsyfika khudozhno-komunikativnoi diialnosti khorovoho dyryhenta [Specificity of the artistic and communicative activity of a choral conductor]. *Materialy i tezy XI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh uchenykh ta studentiv "Muzychna ta khoreohrafichna osvita v konteksti kulturnoho rozvytku suspilstva"* (22–24 zhovtnia 2025 r.). Odesa : PNPu im. K. D. Ushynskoho. S. 103–107. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23918> [in Ukrainian]
5. Liu, Zhigo. (2025). Teoretyko-metodolohichni zasady vokalno-pedahohichnoho samorozvytku maibutnikh vykladachiv [Theoretical and methodological foundations of vocal-pedagogical self-development of future teachers]. *Pivdennoukrainski mystetski studii*. № 2(9). S. 24–31. DOI: <https://doi.org/10.24195/artstudies.2025-2.4> [in Ukrainian]
6. Novska, O. (2016). Metodyka samoproektuvannya fakhovoho rozvytku maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva [Methods of self-designing professional development of future music teachers]. *Nauka i osvita*. №10. S. 52–58. [in Ukrainian]
7. Oleksiuk, O. M. (2022). Vocation and career choice in higher art education. *Muzychne mystetstvo v osvitolohichnomu dyskursi*. №7. S. 4–9. DOI: <https://doi.org/10.28925/2518-766X.2022.71> [in Ukrainian]
8. Padalka, H. M. (2008). Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladanni mystetskykh dystsyplin [Pedagogy of art: Theory and methodology of teaching artistic disciplines]. Kyiv : *Osvita Ukrainy*. 274 s. [in Ukrainian]
9. Severina, T. M. (2018). Formuvannya avtonomii studentiv u pozaaudytornii diialnosti [Formation of students' autonomy in extracurricular activity]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 20(3). S.112–118. [in Ukrainian]
10. Tolstova, N. (2016). Realizatsiia pedahohichnykh umov formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv muzyky do fakhovoho samovdoskonalennia u protsesi navchannia spivu [Implementation of pedagogical conditions for forming future music teachers' readiness for professional self-improvement in the process of vocal training]. *Nauka i osvita*. 6/CXXXXVII. S. 34–40. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-8> [in Ukrainian]
11. Chyzhykova, I. V., & Tokarieva, A. V. (2024). Rozvytok navchalnoi avtonomii studentiv u suchasnomu osvitnomu seredovyshchi [Development of students' learning autonomy in the modern educational environment]. *Innovatsiina pedahohika*. 67(2). S. 215–220. [in Ukrainian]
12. Biasutti, M. (2018). Technology and music education: Pedagogical strategies. *Music Education Research*. 20(2).

- P. 197–211. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2017.1404556> [in English]
13. Bonneville-Roussy, A., & Evans, P. (2025). The support of autonomy, motivation, and music practice in university music students: A self-determination theory perspective. *Psychology of Music*. DOI: <https://doi.org/10.1177/03057356241296109> [in English]
14. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11(4). S. 227–268. [in English]
15. Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. New York : Routledge. 240 p. [in English]
16. Fujimoto, K., & Uesaka, Y. (2024). Students' autonomy and self-regulated learning in music education. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1368074. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1368074> [in English]
17. López-Iñiguez, G., & Bennett, D. (2021). A lifespan perspective on musicians' identity development. *Music Education Research*. 23(2). P. 133–146. DOI: <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1880798> [in English]
18. López-Iñiguez, G., & McPherson, G. E. (2020). Self-regulation and music learning: A systematic review. *Psychology of Music*. 48(1). P. 3–24. DOI: <https://doi.org/10.1177/0305735619873353> [in English]
19. Nikolai, H. Y., Lynenko, A. F., Koehn, N. G., & Boichenko, M. (2020). Interdisciplinary coordination in historical-theoretical and music-performing training of future musical art teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. 9(1). P. 225–235. DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434> [in English]
20. Poggi, I. (2011). Music and leadership: The choir conductor's multimodal communication. In G. Stam & M. Ishino (Eds.), *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/gs.4.31pog> [in English]
21. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 41(2). P. 64–70. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕНЬ Сяюй – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: методологічні засади формування виконавської автономії студентів-бакалаврів музичного мистецтва у процесі вокально-хорової підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHEN Xiaoyu – PhD student at the Department of Music Art and Choreography South State institution «Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky».

Scientific interests: methodological foundations of forming performing autonomy of bachelor's students of music in the process of vocal and choral training.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 37.013:613

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-676-680

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДОРОШЕНКО Владислав –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2321-6708>

e-mail: vdoroshenko@cuspu.edu.ua

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У статті визначено, що здоров'язбережувальна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти – це складова його професійної компетентності; це здатність та готовність керівника до планування, організації та реалізації заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів, педагогів та інших членів шкільного колективу. До структури здоров'язбережувальної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти слід віднести такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (інтереси, мотиви, цілі, переконання, ставлення, ціннісні орієнтації на здійснення здоров'язберігальної діяльності); гносеологічний (сукупність психолого-педагогічних та управлінських знань, зокрема про: нормативно-правове забезпечення розвитку здоров'я через освіту; засади управління закладом із позиції здоров'язбереження; основи людського здоров'я, особливості формування фізичного, психічного, соціального, ментального здоров'я на різних етапах онтогенезу людини; складові здорового способу життя; особливості застосування здоров'язберігальних засобів, форм, методів, технологій тощо); процесуальний (сукупність професійних умінь, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для здійснення педагогом здоров'язберігальної діяльності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінка та корекція результатів власної діяльності, здатність до самоосвіти і саморозвитку для ефективного здійснення здоров'язберігальної діяльності).

У статті наведено результати дослідження ставлення керівників шкіл до проблеми збереження здоров'я учнів в освітньому процесі, які дозволили виявити ступінь системності роботи школи над проблемою збереження здоров'я учнів; розглянути специфіку взаємодії школи із зовнішнім середовищем, виявити труднощі у роботі з партнерами щодо збереження здоров'я дітей; з'ясувати особливості сприйняття проблем збереження здоров'я школярів керівниками шкіл, їх розуміння реальної та бажаної діяльності педагогічного колективу щодо збереження здоров'я школярів.

У статті обґрунтовано, що післядипломна освіта має забезпечувати формування у керівників закладів освіти здоров'язбережувальної компетентності, використовуючи міждисциплінарний та науковий характер знань в сучасних освітніх умовах, зумовлених системністю і глобальністю соціальних та професійних проблем, поєднуючи різні елементи розвитку сучасної науки і практики.

Ключові слова: керівник закладу освіти, управлінські рішення, сучасні виклики, післядипломна педагогічна освіта, здоров'язбережувальна компетентність

DOROSHENKO Vladyslav –

Postgraduate Student Specialty 011 Educational,
Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko
Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2321-6708>
e-mail: vdoroshenko@cuspu.edu.ua

DEVELOPMENT OF HEALTH-PROTECTING COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL HEAD IN THE CONDITIONS OF MODERN CHALLENGES

The article defines that the health-preserving competence of the head of a general secondary education institution is a component of his professional competence; it is the ability and readiness of the head to plan, organize and implement measures aimed at preserving and strengthening the health of students, teachers and other members of the school staff. The structure of the health-preserving competence of the head of a general secondary education institution should include the following main components: motivational and value (interests, motives, goals, beliefs, attitudes, value orientations for carrying out health-preserving activities); epistemological (a set of psychological, pedagogical and managerial knowledge, in particular about: regulatory and legal support for the development of health through education; principles of institution management from a health-preserving perspective; fundamentals of human health, features of the formation of physical, mental, social, mental health at different stages of human ontogenesis; components of a healthy lifestyle; features of the use of health-preserving means, forms, methods, technologies, etc.); procedural (a set of professional skills, the quality of mastering and generalization of which is necessary for a teacher to carry out health-preserving activities) and reflective (self-analysis, self-assessment and correction of the results of one's own activities, the ability to self-education and self-development for the effective implementation of health-preserving activities).

The article presents the results of a study of the attitude of school leaders to the problem of preserving the health of students in the educational process, which allowed us to identify the degree of systematic work of the school on the problem of preserving the health of students; to consider the specifics of the interaction of the school with the external environment, to identify difficulties in working with partners to preserve the health of children; to find out the peculiarities of the perception of the problems of preserving the health of schoolchildren by school leaders, their understanding of the real and desired activities of the teaching staff to preserve the health of schoolchildren.

The article substantiates that postgraduate education should ensure the formation of health-preserving competence among heads of educational institutions, using the interdisciplinary and scientific nature of knowledge in modern educational conditions, due to the systematic and global nature of social and professional problems, combining various elements of the development of modern science and practice.

Key words: head of educational institution, management decisions, modern challenges, postgraduate pedagogical education, health-preserving competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімкими суспільними трансформаціями, цифровізацією освітнього процесу, зростанням психоемоційного навантаження на учасників освітнього середовища, а також викликами, пов'язаними з воєнним станом, соціальною нестабільністю та необхідністю забезпечення безпечного освітнього простору. У таких умовах особливої актуальності набуває проблема збереження фізичного, психічного та соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу, що визначає потребу у формуванні та

розвитку здоров'язбережувальної компетентності керівника закладу освіти.

Керівник закладу освіти сьогодні виконує не лише адміністративно-управлінські функції, а й виступає організатором безпечного, інклюзивного та психологічно комфортного освітнього середовища, здатного забезпечити підтримку педагогів, здобувачів освіти та батьків. Ефективність управлінської діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності керівника, його здатності впроваджувати здоров'язбережувальні технології, організовувати профілактичну

роботу, підтримувати психологічну стійкість колективу та здійснювати управління в умовах кризових ситуацій.

Попри значну увагу науковців до проблем професійної компетентності керівників закладів освіти, питання розвитку саме здоров'язбережувальної компетентності в умовах сучасних викликів потребує подальшого наукового осмислення. Недостатньо дослідженими залишаються організаційно-педагогічні умови її розвитку, механізми інтеграції здоров'язбережувальних практик в управлінську діяльність, а також можливості післядипломної педагогічної освіти щодо формування готовності керівників до забезпечення здорового та безпечного освітнього середовища.

У зв'язку з цим виникає потреба у теоретичному обґрунтуванні та пошуку ефективних шляхів розвитку здоров'язбережувальної компетентності керівника закладу освіти, здатного ефективно реагувати на сучасні суспільні виклики та забезпечувати якість освітнього процесу в умовах невизначеності й підвищених ризиків.

Професійна діяльність керівника навчального закладу потребує постійного розвитку компетенцій на вимогу часу. Розвиток особистості, розкриття її внутрішнього потенціалу найактивніше відбувається у критичних ситуаціях, таких як прийняття управлінських рішень в умовах воєнного стану. Актуальним, у вищезгаданих умовах, є питання професіоналізму очільника навчального закладу, його готовності до запровадження здоров'язберігаючих технологій в управлінській діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення особливостей формування та розвитку компетентності керівників закладів освіти відобразилися в наукових розробках В. Бондаря, Л. Васильченко, Г. Єльнікової, Л. Калініної, О. Мармази, В. Маслова, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, Т. Тонконової, Г. Федорова та інших.

У дослідженнях В. Бондаря, В. Бикова, О. Васильєвої, Л. Даниленко, Г. Кондрацької, О. Мармази, В. Пікельної, П. Плахтія, Л. Романишиної, Л. Сущенко та інших розкриваються педагогічні аспекти здоров'язбережувальних освітніх технологій.

О. Березюк, Т. Воронцова, О. Єресько, В. Пономаренко, І. Скорбун розглядають здоров'язбережувальну компетентність як здатність людини планувати і реалізовувати свою життєдіяльність у спосіб, сприятливий для здоров'я і безпеки самої людини та її соціального оточення [5].

У дослідженнях О. Іонової, Р. Черновол-Ткаченко, О. Гресь розкрито сутність поняття здоров'язберігаюча діяльність керівника закладу освіти як невід'ємної складової його управлінсько-педагогічної діяльності.

Мета статті: розкрити сутність та зміст здоров'язбережувальної компетентності керівника закладу освіти та визначити умови її розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здоров'язбережувальна компетентність є однією з важливих компетенцій у Професійному стандарті керівника закладу загальної середньої освіти [6], який було затверджено 2021 р. У документі визначається, що складовими здоров'язбережувальної компетентності є:

- здатність забезпечити сприятливі умови в освітньому середовищі для кожного учня, залежно від його індивідуальних особливостей, потреб, інтересів;
- здатність забезпечити умови праці для працівників закладу освіти, облаштовувати їхні робочі місця з урахуванням санітарних норм і правил;
- здатність забезпечити умови праці для кожного працівника, облаштовувати робочі місця працівників закладу освіти з урахуванням санітарних і ергономічних вимог;
- здатність організувати заходи з охорони праці та безпеки життєдіяльності учасників освітнього процесу;
- здатність забезпечити умови, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та або моральної школи;
- здатність до забезпечення надання першої домедичної допомоги учням і працівникам закладу освіти, організації їх харчування;
- здатність до забезпечення цифрового освітнього середовища [6].

Здоров'язбережувальне освітнє середовище навчального закладу в загальному розумінні – це дотримання санітарно-гігієнічних норм, повітряного та світлового режимів, а в сучасних умовах ще і наявність та задовільний стан укриттів у закладах для безперервної організації життєдіяльності здобувачів. Важливим завданням керівника закладу освіти є забезпечення кваліфікованої турботи про зміцнення і збереження фізичного і психічного здоров'я учасників навчального процесу. З цією метою керівник закладу має створити умови та налагодити навчальний процес закладу спрямований на вироблення в учасників освітньої діяльності, свідомого ставлення до життя як найвищого дару природи, пріоритету здоров'я як найважливішої людської цінності і здорового способу життя як умови збереження та зміцнення здоров'я. Як наслідок створення здоров'язбережувального середовища є однією з найважливіших компетенцій керівника закладу в умовах викликів сьогодення. Керівник закладу освіти в межах наданих йому повноважень створює у закладі освіти безпечне, здорове та інклюзивне чи спеціальне освітнє середовище із забезпеченням універсального дизайну та розумного пристосування [3].

Саме тому, серед трудових функцій керівника визначена «організація безпечного і здорового освітнього середовища», що, в свою чергу, потребує сформованості у керівника здоров'язбережувальної компетентності – здатності забезпечити: сприятливі умови в освітньому середовищі для кожного учня, залежно від його індивідуальних особливостей, потреб, інтересів; умови праці для працівників закладу освіти, облаштовувати їхні робочі місця з урахуванням санітарних норм і правил; надання до медичної допомоги учням і працівникам закладу освіти, організації їх харчування; умови, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди; безпечне цифрове освітнє середовище. Державна служба якості освіти розробила рекомендації на допомогу директору школи щодо організації безпечного освітнього середовища і в очному, і в дистанційному, і у змішаному форматі навчання, а також розроблені рекомендації, щодо практичних дій, більш

ефективно змінювати формати залежно від безпекової ситуації [2].

В рамках нашого дослідження, ми провели опитування серед керівників закладів освіти з метою визначення пріоритетних складових здоров'язберігаючої компетентності сучасного менеджера освіти.

В опитуванні взяли участь керівники з досвідом роботи більше п'яти років та очолюють заклади в різних територіальних громадах (села, селища, міста або їх об'єднання). Результати опитування представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Розподіл відповідей директорів закладів освіти області щодо пріоритетності складових здоров'язберігаючої компетентності:

Здоров'язберезувальна компетентність	Складові компетентності	Відповіді респондентів	Пріоритетність
Мотиваційно-ціннісна	Усвідомлення цінності здоров'я	67	1
	Професійна відповідальність	33	2
Діяльнісна (праксіологічна)	Управління здоров'язберігаючим середовищем	29	2
	Впровадження технологій	41	1
	Експрес-діагностика та моніторинг	12	4
	Стресостійкість	18	3
Когнітивна (знансва)	Знання основ здоров'язбереження	19	3
	Знання нормативно-правової бази	32	2
	Знання методик здоров'язберігаючих технологій	59	1
Особистісна складова	Культура здоров'я	73	1
	Здатність до самозбереження	27	2

* Респонденти могли обрати лише один варіант відповіді. * В опитування взяли участь 100 директорів Кіровоградської області зі стажем роботи більше п'яти років.

За результатами нашого опитування керівник, який здатний запроваджувати здоров'язберігаючі технології в освітній процес закладу освіти в умовах сучасних викликів має наступний перелік:

- розуміння здоров'я як пріоритетної цінності та особиста мотивація до здорового способу життя;
- активне впровадження здоров'язберігаючих методик у практику діяльності закладу;
- розуміння того, як організувати навчальний/робочий процес без шкоди для здоров'я (зміна видів діяльності, інтелектуальне та фізичне навантаження);
- власний приклад здорового способу життя.

Здоров'язберезувальна компетентність керівника закладу загальної середньої освіти – це складова його професійної компетентності; це здатність та готовність керівника до планування, організації та реалізації заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я учнів, педагогів та інших членів шкільного колективу; важлива умова ефективної здоров'язберігаючої діяльності.

До структури здоров'язберезувальної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти слід віднести такі основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (інтереси, мотиви, цілі, переконання, ставлення, ціннісні орієнтації на здійснення здоров'язберігальної діяльності); гносеологічний (сукупність психолого-педагогічних та управлінських знань, зокрема про: нормативно-правове забезпечення розвитку здоров'я особистості через освіту; засади управління закладом із позиції здоров'язбереження; основи людського здоров'я, особливості формування фізичного, психічного, соціального, ментального здоров'я на різних етапах

онтогенезу людини; складові здорового способу життя; особливості застосування здоров'язберігальних засобів, форм, методів, технологій тощо); процесуальний (сукупність професійних умінь, якість засвоєння й узагальнення яких необхідні для здійснення педагогом здоров'язберігаючої діяльності) і рефлексивний (самоаналіз, самооцінка та корекція результатів власної діяльності, здатність до самоосвіти і саморозвитку для ефективного здійснення здоров'язберігаючої діяльності).

На нашу думку, процес створення здоров'язберігаючого освітнього середовища у закладі освіти в умовах сучасних викликів можна визначити як комплекс змін традиційної системи, націлених на підвищення ефективності діяльності керівника закладу освіти щодо збереження і зміцнення життєздатності всіх учасників освітнього процесу у взаємозв'язку з корегуванням їхнього власного розуміння здоров'я. Виклики сьогодення визначають необхідність підвищення рівня компетентності керівника закладу освіти з питань запровадження здоров'язберігаючих технологій в систему роботи освітньої установи. Модель освіти «один раз на все життя» має змінитися на освіту «впродовж усього життя».

Післядипломна освіта має забезпечувати формування у керівників закладів освіти здоров'язберезувальної компетентності, використовуючи міждисциплінарний та науковий характер знань в сучасних освітніх умовах, зумовлений системністю і глобальністю соціальних та професійних проблем, поєднуючи різні елементи розвитку сучасної науки і практики.

Висновки та перспективи подальших розвідок на пряму. Таким чином ми маємо констатувати,

що керівник відіграє ключову роль у забезпеченні здоров'язбереження очолюваного ним закладу, особливо в умовах сучасних викликів. Створення якісного та сучасного рівня підготовки керівників до запровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес в умовах післядипломної педагогічної освіти є важливим завданням сьогодення.

Сформувати компетентність керівника до створення сприятливого психологічного клімату, впровадження програм фізичної активності й раціонального харчування, контролю за дотриманням санітарно-гігієнічних норм, організації фахового супроводу педагогів з питань емоційного вигорання, просвітницької роботи з учнями та батьками щодо здорового способу життя є першочерговим завданням сучасного закладу освіти. Переконані, що здоров'язберігальна компетентність є важливою складовою професійної компетентності керівника і важливою вимогою сучасного освітнього менеджменту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дарманська І., Дарманська І., Дарманський С., Дичаківський О., Сівак Н. Освітній менеджмент: навчальний посібник. Хмельницький: ХГПА, 2021. 200 с.
2. Сучасні підходи до створення здоров'язберігального освітнього середовища в школі. *Формування інноваційного здоров'язберігального освітнього середовища: досвід проектування і реалізації*: матеріали круглого столу / упоряд. Н. А. Поліщук. Луцьк: ВІППО, 2018. С. 32–39. URL: <https://vippo.org.ua/files/silskashkola/osvitlabmetod-1519371529.pdf>
3. Железнова Т. Структурно-компонентний склад та критеріальні характеристики рівнів здоров'язберігальної компетентності вчителів основної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 6 (90). С. 251–255. URL: file:///C:/Users/User/Downloads/pv_2022_1-2-109-112.pdf
4. Люльченко В. Г. Здоров'язберігальні технології в сучасній освіті. *Формування здоров'язберігальних компетентностей сучасної молоді: реалії та перспективи*: зб. наук. праць Всеукр. наук.-практ. конф., присв. Всесв. дню цивільної оборони та Всесв. дню охорони праці (Полтава, 27–28 квіт. 2017 р.). Полтава: ПНПУ, 2017. С. 52–53. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16619/1/23.pdf>
5. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text>
6. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2021/09/22/Nakaz-568-zatverdzh-standartu.keriv.22.09.pdf>
7. Школи здоров'я у країнах Східної Європи: теорія і практика: монографія / за заг. ред. О. О. Єжової. Суми: Сумський державний університет, 2016. 288 с.

URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/07d74ea3-cd58-4627-b9be-6b954d85ba81/content>

REFERENCES

1. Darmanska, I., Darmanska, I., Darmanskyi, S., Dychakivskyi, O., Sivak, N. (2021). *Osvitnii menedzhment: navchalnyi posibnyk* [Educational management: a textbook]. Khmelnytskyi: KhGPA. 200 s. [in Ukrainian]
2. Polishchuk, N. A. (2018). *Suchasni pidkhody do stvorennia zdoroviazberizhuvannia osvithnoho seredovyshcha v shkoli. Formuvannia innovatsiinoho zdoroviazberizhuvannia osvithnoho seredovyshcha: dosvid proektuvannia i realizatsii* [Modern approaches to creating a health-saving educational environment at school. Formation of an innovative health-saving educational environment: experience in design and implementation: materials of the round table]: materialy kruhloho stolu / uporiad. Luts'k: VIPPO. [in Ukrainian]
3. Zheleznova, T. (2019). *Strukturno-komponentnyi sklad ta kryterialni kharakterysty kinviv zdoroviazberizhuvannia kompetentnosti vcheteliv osnovnoi shkoly* [Structural and component composition and criterion characteristics of the levels of health-preserving competence of primary school teachers]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. No. 6 (90) s. [in Ukrainian]
4. Liulchenko, V. H. (2017). *Zdoroviazberizhuvannia tekhnolohii v suchasni osviti* [Health-saving technologies in modern education. Formation of health-saving competencies of modern youth]. *Formuvannia zdoroviazberizhuvannykh kompetentnostei suchasnoi molodi: realii ta perspektyvy* PNP. S. 52–53. [in Ukrainian]
5. *Natsionalna stratehiia rozbudovy bezpechnoho i zdorovoho osvithnoho seredovyshcha u novii ukrainskii shkoli* [National strategy for building a safe and healthy educational environment in the new Ukrainian school]. [in Ukrainian]
6. *Profesiinyi standart «Kerivnyk (dyrektor) zakladu zahalnoi serednoi osvity»* [Professional standard "Head (director) of a general secondary education institution"]. [in Ukrainian]
7. Yezhova, O. (2016). *Shkoly zdorovia u krainakh Skhidnoi Yevropy: teoriia i praktyka* [Health Schools in Eastern European Countries: Theory and Practice]. 288 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДОРОШЕНКО Владислав – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток здоров'язберігальної компетентності керівника закладу освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DOROSHENKO Vladyslav – postgraduate student specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: development of health-preserving competence of the head of an educational institution.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 373.5.091

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-680-684

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЯЦЮК Світлана –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-6060>
e-mail: yatsyuk.svitlana@vnu.edu.ua

ЮНЧИК Валентина –

доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики Волинського національного університету імені Лесі Українки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3500-1508>
e-mail: yunchyk.valentyana@vnu.edu.ua

КОМП'ЮТЕРНІ СИМУЛЯЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ ІНФОРМАТИКИ

У сучасній освіті комп'ютерні симуляції стали важливим інструментом для підготовки вчителів інформатики. Вони дозволяють моделювати реальні ситуації, що сприяє розвитку навичок критичного мислення та вирішення проблем. Ця стаття спрямована на вивчення специфіки використання комп'ютерних симуляцій у контексті педагогічної підготовки, акцентуючи увагу на інтерактивності навчального процесу. Комп'ютерні симуляції надають здобувачам освіти можливість глибше зануритися в вивчення складних концепцій та удосконалити практичні навички через активну участь у навчанні.

Дослідження підкреслює, що комп'ютерні симуляції не лише доповнюють традиційні методи навчання, але й переосмислюють підходи до системи освіти в цілому. Зокрема, у статті аналізується їхнє місце у формуванні ключових компетенцій, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. Комп'ютерні симуляції дозволяють вчителям інформатики адаптувати навчальний матеріал під специфіку предмету, роблячи його більш наочним та доступним.

Дослідження базується на аналізі наукових літературних джерел, що дає можливість висвітлити як переваги, так і недоліки комп'ютерних симуляцій. Крім цього, обґрунтовуються методологічні підходи до їх впровадження у навчальні програми. Висвітлено важливу проблему підготовки вчителів, яка досі залишається недостатньо дослідженою, зокрема, питання інтеграції нових технологій в традиційний навчальний процес.

Таким чином, стаття має на меті не лише наукове обґрунтування важливості комп'ютерних симуляцій, але й практичні рекомендації для розвитку педагогічної практики. Результати дослідження сприятимуть удосконаленню підходів до підготовки майбутніх вчителів інформатики, підвищуючи їхню професійну компетентність в умовах швидко змінюваного інформаційного середовища. Зокрема, впровадження комп'ютерних симуляцій у навчальний процес створює можливості для переведення теоретичних знань у практичні вміння, що є критично важливим у підготовці кваліфікованих педагогів, готових до викликів сучасності.

Ключові слова: комп'ютерна симуляція, вчитель інформатики, вебтехнології, навчальні програми, професійна компетентність.

YATSIUK Svitlana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of General Mathematics and Methods of Teaching Computer Science

Lesya Ukrainka Volyn National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8369-6060>

e-mail: yatsyuk.svitlana@vnu.edu.ua

YUNCHYK Valentina –

Doctor of Philosophy, Associate Professor,

Department of General Mathematics

and Informatics Teaching Methods

Lesya Ukrainka Volyn National University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3500-1508>

e-mail: yunchyk.valentyna@vnu.edu.ua

COMPUTER SIMULATIONS IN THE TRAINING OF COMPUTER SCIENCE TEACHERS

In modern education, computer simulations have become an important tool for training computer science teachers. They allow you to model real-life situations, which helps develop critical thinking and problem-solving skills. This article aims to explore the specifics of using computer simulations in the context of teacher training, focusing on the interactivity of the learning process. Computer simulations provide students with the opportunity to delve deeper into complex concepts and improve their practical skills through active participation in learning.

The study emphasizes that computer simulations not only complement traditional teaching methods but also rethink approaches to the education system as a whole. In particular, the article analyzes their place in the formation of key competencies necessary for effective teaching. Computer simulations allow computer science teachers to adapt teaching materials to the specifics of the subject, making them more visual and accessible.

The study is based on an analysis of scientific literature, which makes it possible to highlight both the advantages and disadvantages of computer simulations. In addition, methodological approaches to their implementation in educational programs are justified. It highlights the important issue of teacher training, which remains under-researched, in particular the integration of new technologies into the traditional teaching process.

Thus, the article aims not only to provide scientific justification for the importance of computer simulations, but also to offer practical recommendations for the development of pedagogical practice. The results of the study will contribute to the improvement of approaches to the training of future computer science teachers, increasing their professional competence in a rapidly changing information environment. In particular, the introduction of computer simulations into the educational process creates opportunities for translating theoretical knowledge into practical skills, which is critically important in the training of qualified teachers who are ready to meet the challenges of today.

Key words: computer simulation, computer science teacher, web technologies, educational programs, professional competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна освітня система зазнає кардинальних змін в умовах швидкого розвитку інформаційних технологій. У цьому контексті підготовка вчителів інформатики набуває особливого значення, адже вимагає інтеграції новітніх педагогічних технологій та підходів до навчання. Одним із таких підходів є використання комп'ютерних симуляцій, які справили суттєвий вплив на освітній процес, забезпечуючи інтерактивний та ефективний засіб навчання.

Комп'ютерні симуляції надають унікальну можливість моделювати реальні ситуації, що дозволяє студентам краще усвідомлювати складні концепції та вивчати їх на практиці. Вони не тільки доповнюють традиційні методи навчання, але й відкривають нові горизонти для розвитку критичного мислення та вміння вирішувати проблеми. Завдяки інтерактивному характеру, симуляції залучають студентів до активної участі в навчальному процесі, що значно підвищує рівень мотивації і зацікавленості.

Проте, незважаючи на переваги, існує недолатність систематизація підходів до впровадження ком-

п'ютерних симуляцій у програму підготовки вчителів інформатики. Отже, важливо дослідити й визначити специфіку ролі комп'ютерних симуляцій у формуванні ключових компетентностей майбутніх педагогів. Це потребує комплексного аналізу існуючих літературних джерел, що стосуються як теоретичних засад, так і практичних аспектів інтеграції симуляцій у навчальний процес.

Мета даної статті полягає у систематизації наявних підходів до використання комп'ютерних симуляцій, їхньому впливі на підготовку вчителів, а також у визначенні специфіки їхньої ролі у розвитку професійних компетентностей.

Результати дослідження можуть слугувати основою для вдосконалення навчальних програм вищих навчальних закладів, що забезпечить підготовку кваліфікованих педагогів, готових до викликів сучасного освітнього середовища.

Аналіз останніх джерел і публікацій. У науковій літературі велика увага акцентується на позитивному впливі комп'ютерних симуляцій на розвиток аналітичного мислення, творчих здібностей та комп'ютерної грамотності. Науковці Юнчик В., Книш Ю. підтверджують зростаючу важливість віртуальних лабораторій як форми комп'ютерних симуляцій, особливо в умовах дистанційного або змішаного навчання. Вважають, що симулятори мереж типу Cisco Packet Tracer, платформи для програмування типу Replit, симулятори кібербезпеки типу Try Hack Me дозволяють майбутнім вчителям здобувати практичний досвід у безпечному середовищі [6, с. 304-309]. У своїх працях Яцюк С. аналізує переваги віртуального навчання, його вплив на навчальні результати, а також методологічні рекомендації щодо ефективного використання цих технологій у підготовці вчителів інформатики. [6, с. 305]. Дементієвська Н. вважає важливим навчити вчителів використовувати інтерактивні комп'ютерні моделі для формування в учнів навичок, пов'язаних з дослідженнями при вивченні природничих наук у середній школі [4, с. 19-23]. Ключко О. демонструє, що розвиток навичок критичного мислення майбутніх вчителів інформатики є необхідною умовою їх успіхів у навчанні, особистісного та професійного розвитку, конкурентоспроможності, підготовки до майбутніх викликів, розв'язання нових завдань, навчання учнів критично мислити. [3, с. 14-24]. Рашевська Н. у своєму дослідженні проводить аналіз поняття змішане навчання, його переваги та недоліки застосування в школі та визначає перспективи побудови моделі змішаного навчання в середній та старшій школах на основі іммерсивних технологій [1, с. 95]. Пузікова А. підкреслює, що виконання навчальних проєктів сприяє формуванню у студентів відповідних компетентностей [5, с. 71-74]. Значна частина досліджень фокусується на когнітивному розвитку студентів за допомогою симуляцій. Симуляції, зокрема інтерактивні, визнаються ефективним засобом для формування дослідницьких навичок та розвитку критичного мислення [3, с. 16]. Деякі публікації розглядають використання інструментів ІІІ (що часто мають симуляційний елемент) для розвитку критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики, наголошуючи на необхідності раціонального аналізу інформації [4, с. 18]. Сучасні дослідження часто не розглядають симуляції ізольовано, а в контексті ширших педагогічних інновацій. Симуляції

розглядаються як ключовий компонент змішаного навчання, що забезпечує персоналізацію та гнучкість освітнього процесу [4, с. 20; 5, с. 94]. Існує тенденція до інтеграції симуляцій у метод проєктів, що дозволяє здобувачам освіти поєднувати теорію з практичною реалізацією складних завдань (наприклад, розробка програмного забезпечення) [5, с. 72]. Окремо виділяється використання симуляцій для навчання кібербезпеці. Тренінги та навчальні матеріали останніх років включають симуляції атак для підвищення цифрової грамотності майбутніх вчителів.

Дослідження останніх років сфокусовані на практичній реалізації симуляцій (віртуальні лабораторії, кіберполігони) та їхньому впливі на розвиток критичного мислення та цифрових компетентностей у майбутніх вчителів інформатики.

Хоча є дослідження про використання симуляцій та про розвиток критичного мислення окремо, недостатньо систематизовано саме теоретико-методичні засади інтеграції комп'ютерних симуляцій у проєктне навчання спеціально для підготовки вчителів інформатики [7, с. 127]. Серед невирішених проблем слід зазначити недостатню методологічну базу щодо впровадження комп'ютерних симуляцій у традиційні програми підготовки вчителів, а також брак досліджень, що порівнюють їхню ефективність з традиційними методами навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Комп'ютерні симуляції – це моделювання реальних процесів і систем за допомогою комп'ютерних програм, яке дозволяє досліджувати їх поведінку в умовах, що різняться від реальних. Симуляції можуть відтворювати фізичні, хімічні, біологічні, соціальні та інші системи, і використовуються для навчання, наукових досліджень та практичних застосувань.

Симуляція дає змогу вивчати процеси, які важко або неможливо спостерігати в реальному житті, проводити експерименти без ризику, пов'язаного з реальними ситуаціями та аналізувати вплив різних факторів на систему.

Комп'ютерні симуляції можуть бути класифіковані за різними ознаками. Наведемо основні з них.

За типом моделювання:

- дискретні симуляції, які аналізують процеси, які відбуваються у відокремлені моменти часу (наприклад, симуляції черг у сервісних системах);

- континуальні симуляції, що моделюють процеси, що відбуваються безперервно у часі (наприклад, симуляція потоку рідини).

За відношенням до реальності:

- чисті симуляції, повністю абстрактні моделі, які не прив'язані до реальних систем;

- параметричні симуляції – моделі, що базуються на реальних даних і факторах.

За призначенням:

- освітні симуляції, які використовуються в навчанні для розвитку практичних навичок та знань (наприклад, симуляції лабораторних робіт у фізиці або хімії);

- аналітичні симуляції, призначені для наукових досліджень з метою аналізу, моделювання та прогнозування.

За технологією реалізації:

- симуляції на основі сценаріїв – інтерактивні симуляції, в яких користувач виконує дії відповідно до визначених умов;

- віртуальні лабораторії – платформи для проведення лабораторних робіт у віртуальному середовищі.

Симуляції є потужним інструментом в освітньому процесі, оскільки вони забезпечують активне навчання і дозволяють студентам зануритися у процес аналізу, експериментування та прийняття рішень. Використання комп'ютерних симуляцій сприяє розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем, що є особливо важливими для майбутніх вчителів інформатики. Цей підхід допомагає студентам не лише засвоювати теоретичні знання, а й застосовувати їх на практиці, що має велике значення для їхньої професійної підготовки.

В освітньому процесі України та за кордоном активно використовуються комп'ютерні симуляції. Університети, такі як MIT і Stanford, інтегрували симуляції в курси з інженерії, природничих наук та соціальних наук. Використання платформ на кшталт PhET Interactive Simulations дозволяє студентам моделювати та досліджувати наукові концепції. Канарські острови запровадили симуляції у вивченні екології та природних наук через програму Educamedia. Використовують моделі, щоб досліджувати екосистеми. Проєкт MINT запроваджує комп'ютерні симуляції в STEM (наука, технологія, інженерія, математика) освіти, орієнтуючи молодих людей на професії у технічно складних галузях. В університетах, таких як Токійський, активно використовуються комп'ютерні симуляції у вивченні робототехніки та штучного інтелекту. Здобувачі можуть розробляти програмне забезпечення для роботів у симульованому середовищі. Програмне забезпечення для моделювання процесів Simul8 дозволяє здобувачам створювати симуляції для вивчення управління ресурсами, виробничих процесів і оптимізації бізнесу. Ресурс PhET Interactive Simulations, створений в університеті Колорадо, пропонує безкоштовні симуляції для вивчення фізики, хімії, біології та математики. Наприклад, симуляція "Електричні поля" дозволяє студентам вивчати взаємодію заряджених часток та їхні електричні поля. Віртуальні лабораторії Labster дозволяють здобувачам освіти проводити наукові експерименти з біології, хімії, фізики без необхідності фізичного доступу до лабораторного обладнання. Наприклад, вони можуть вивчати генетичні модифікації за допомогою симуляцій. Освітня програма для дітей GCompris містить симуляції на основі ігор для розвитку логічного мислення, математики та інших навичок. Google Earth використовується для географічних досліджень та вивчення земної поверхні з можливістю моделювання кліматичних змін або дослідження екосистем. Ці симуляції допомагають здобувачам освіти розвивати практичні навички та критичне мислення, даючи можливість активно брати участь у навчальному процесі.

Розглянемо комп'ютерні симуляції, які можуть бути корисними для майбутніх вчителів інформатики. Симуляція Cisco Packet Tracer дозволяє здобувачам моделювати комп'ютерні мережі, налаштовувати маршрутизатори та комутатори, а також вивчати принципи мережевої безпеки. Студенти можуть експериментувати з налаштуваннями мережі без необхідності мати фізичне обладнання. Інтерактивна гра CodeCombat дозволяє навчатися програмуванню, виконуючи завдання у формі бойових симуляцій.

Гравці розвивають навички програмування в JavaScript, Python та інших мовах. Платформа Scratch для вивчення основ програмування через візуальне програмування, що дозволяє створювати анімації, ігри та інтерактивні розповіді, допомагає розвивати навички кодування і логічного мислення. Інструмент App Inventor для розробки мобільних додатків дозволяє створювати прості додатки на Android-смартфонах, дозволяє експериментувати з різними елементами інтерфейсу та логікою додатків. Симулятор для вивчення робототехніки Virtual Robotics Toolkit, який дозволяє здобувачам проєктувати та програмувати роботи в 3D-середовищі та реалізовувати навички програмування та механіки у практичному форматі. Програмний пакет Webots для моделювання робототехнічних систем дозволяє вивчати програмування роботів у віртуальному середовищі. Здобувачі можуть програмувати своїх роботів та тестувати їх поведінку в симульованому світі.

Ці симуляції допомагають вчителям інформатики покращувати навчальний процес, надавати здобувачам можливості активно взаємодіяти з матеріалом та розвивати практичні навички.

Дослідження проводилось на базі ліцею № 17 м. Луцька під час педагогічної практики здобувачів освіти, де обрано комп'ютерну симуляцію, що дозволяла учням створювати простий вебсайт. Учні отримали доступ до інтерактивного інтерфейсу, який містить редактор коду, попередній перегляд сайту та інтерактивну навчальну програму (Рис. 1).

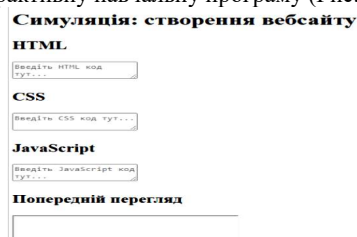


Рис. 1. Симуляція створення вебсайту.

У процесі навчання учні знайомляться з основами HTML: створення заголовків, абзаців, списків тощо. Далі переходять до стилізації за допомогою CSS: зміна кольорів, шрифтів, макетів. Завершальний етап включає інтерактивність за допомогою JavaScript: створення простих форм та обробка подій.

Дослідження показало, що використання комп'ютерних симуляцій під час навчання учнів інформатики має істотний вплив на (Рис. 2):

- **рівень знань**, оскільки учні продемонстрували значне покращення в знаннях щодо вебтехнологій (перед початком симуляції середній бал учнів становив 60%, тоді як після проходження курсу підвищився до 85%);
- **мотивацію навчання**, зросла динаміка зацікавленості до навчання (90% учнів виразили бажання використовувати отримані знання на практиці);
- **навички практичного застосування**, здобувачі успішно створили та презентували свої проєкти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Комп'ютерні симуляції є ефективним інструментом у підготовці вчителів інформатики, оскільки вони сприяють інтерактивності навчання та підвищують зацікавленість; надають практичні навички, які є критично важливими в сучасному освітньому

середовищі; готують майбутніх педагогів до викликів, що постають перед освітою в інформаційну епоху.

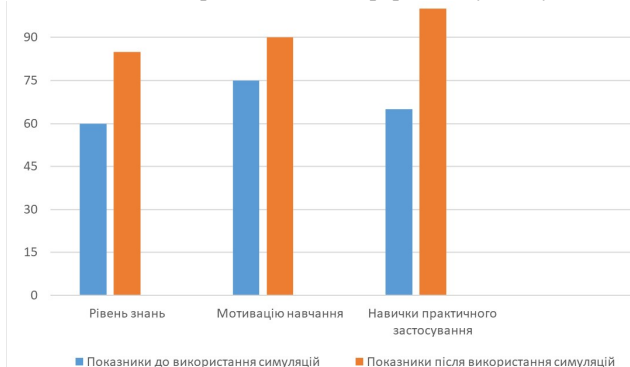


Рис. 2. Результативність застосування комп'ютерної симуляції.

Для покращення процесу підготовки вчителів інформатики пропонується:

1. Розробити більше інтерактивних симуляцій для вивчення різних аспектів комп'ютерних наук.

2. Постійно оновлювати вміст симуляцій відповідно до новітніх технологій та тенденцій у веброботі.

3. Запровадити навчальні програми, що включатимуть аспекти дистанційного та змішаного навчання з використанням комп'ютерних симуляцій.

Перспективами подальших досліджень є визначення тривалості ефекту (наскільки довго результати, досягнуті за допомогою симуляцій, зберігаються в учнів) та які типи симуляцій найбільше впливають на різні критерії (рівень знань, мотивацію, практичні навички).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бащенко С., Рашевська Н. Змішане навчання: теоретичний аналіз поняття та можливості впровадження в процес навчання в закладах загальної середньої освіти. *Наукові записки (Педагогічні науки)*. 2024. № 216. С. 92-97.
2. Деметівська Н. Навчання вчителів із використання інтерактивних комп'ютерних симуляцій для навчання на основі дослідження. *Інформаційні технології та навчальні інструменти*. 2020. № 80(6). С. 222-242.
3. Ключко О. Розвиток критичного мислення майбутніх вчителів інформатики та математики з використанням засобів штучного інтелекту. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2024. № 72. С. 14-26.
4. Литвинова О., Соколюк О. Використання системи комп'ютерного моделювання в умовах дистанційного навчання: збірник матеріалів. Київ: ФОП Ямчинський О.В., 2020. 195 с.
6. Пузікова А. Застосування навчальних проєктів у навчанні програмування. *Наукові записки. Серія: проблеми природничо-математичної, технологічної та професійної освіти*. 2024. № 1. С. 71-78.
7. Яцюк С., Юнчик В., Книш Ю. Віртуальні лабораторії для підготовки вчителів інформатики в університетах. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 87. С. 304-309.
7. Яцюк С. М., Муляр В. П., Собчук О.М., Микитюк І. О. Особливості підготовки учителів інформатики у Волинському національному університеті імені Лесі Українки в умовах створення і розвитку Нової української школи. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Серія педагогічні науки* 2022. № 19(48). С. 125-138.

REFERENCES

1. Batsenko, S., Rashevs'ka, N. (2024). Zmishane navchannya: teoretychnyy analiz ponyattya ta mozlyvosti vprovadzhennya v protses navchannya v zakladakh zahal'noyi seredn'oyi osvity [Blended Learning: A Theoretical Analysis of the Concept and the Possibilities of Its Implementation in the Educational Process of General Secondary Education Institutions]. *Naukovi zapysky (Pedagogichni nauky)*. 216. S. 92-97. [in Ukrainian]
2. Dementivs'ka, N. (2020). Navchannya vchyteliv iz vykorystannya interaktyvnykh komp'yuternykh symulatsiy dlya navchannya na osnovi doslidzhenya [Teacher Training in the Use of Interactive Computer Simulations for Inquiry-Based Learning]. *Informatsiyni tekhnolohiyi ta navchal'ni instrumenty*. 80(6). S. 222-242. [in Ukrainian]
3. Klochko, O. (2024). Rozvytok krytychnoho myslyennya maybutnikh vchyteliv informatyky ta matematyky z vykorystanniam zasobiv shtuchnoho intelektu [Developing Critical Thinking in Future Computer Science and Mathematics Teachers through the Use of Artificial Intelligence Tools]. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 72. S. 14-26. [in Ukrainian]
4. Lytvynova, O., Sokolyuk, O. (2020). Vikorystannya systemy kom'pyuternogo modeliyuvannya v umovakh dystantsiynoho navchannya: zbirnyk materialiv [The Use of Computer Modeling Systems in Distance Learning: Conference Proceedings]. Kyiv: FOP Yamchyns'kyi O.V. 195 s. [in Ukrainian]
5. Puzikova, A. (2024). Zastosuvannya navchal'nykh proyektiv u navchanni prohramuvannya. *Naukovi zapysky. Seriya: problemy pryrodnycho-matematychnoyi, tekhnolohichnoyi ta profesiynoyi osvity*. №1. S. 71-78. [in Ukrainian]
6. Yatsyuk, S., Yunchik, V., Knysh, Yu. (2025). Virtual'ni laboratorii dlya pidhotovky vchyteliv informatyky v universytetakh [The Use of Educational Projects in Teaching Programming]. *Innovatsiyna pedahohika*. №87. S. 304-309. [in Ukrainian]
7. Yatsuk, S. M., Khomyak, M. Ya., Yunchik, V. L., Cheprasova, T. I. (2021). Metodyka vykorystannya tsyfrovyykh osvitenikh resursiv u protsesi pidhotovky maybutnikh vchyteliv informatyky [Specific Features of Computer Science Teacher Training at Lesya Ukrainka Volyn National University in the Context of the Development of the New Ukrainian School]. *Professionalizm pedagoga: teoretychni y metodychni aspekty*. 16. S. 15-25. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЯЦЮК Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: вебтехнології, цифрові освітні технології.

ЮНЧИК Валентина – доцент кафедри загальної математики та методики навчання інформатики Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Наукові інтереси: вебтехнології, прикладне програмне забезпечення, хмарні технології в освіті, професійна освіта.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

YATSIUK Svitlana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Mathematics and Methods of Teaching Informatics at Lesya Ukrainka Volyn National University.

Scientific interests: web technologies, digital educational technologies.

YUNCHYK Valentyna – Associate Professor, Department of General Mathematics and Methods of Teaching Informatics at Lesya Ukrainka Volyn National University.

Scientific interests: web technologies, applied software, cloud technologies in education, vocational education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 373.5.017.4(430)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-685-688

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ІГНАТОВА Олена –

доктор педагогічних наук, професор кафедри
англійської мови та методики її навчання
Вінницького державного педагогічного
університету імені М. Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1523-0266>
e-mail: oihnatova@vspu.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ УЧНІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ НІМЕЧЧИНИ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні основи та практичний стан громадянської освіти в Німеччині на сучасному етапі. Основним рамковим принципом функціонування політичної освіти в Німеччині є Бейтельсбахський консенсус, концепція якого базується на цінностях і тлумаченні демократії, визначених у німецькій конституції. Окреслено основні принципи, якими керується політична освіта в Німеччині: заборона на індоктринацію (нав'язування єдиної правильного погляду), вимога уваги до протиріч і принцип адресної орієнтації на цільові групи здобувачів політичної освіти. Особливу увагу приділено порівняльному аналізу навчальних планів (Stundentafeln) у різних федеральних землях Німеччини, що виявив значну нерівномірність у розподілі навчального часу на громадянську освіту між гімназіями та негімназійними закладами освіти. Виявлено та систематизовано ключові дидактичні орієнтири громадянської освіти в Німеччині. Досліджено тенденцію до пріоритизації економічної освіти над політичною в окремих регіонах та проблему «вільних від політики» молодших класів базової школи. Зроблено висновок, що громадянська освіта в Німеччині базується на суб'єктно-орієнтованому підході, де головною метою є виховання «зрілого громадянина», здатного до політичної участі та захисту демократичних цінностей. Концепція «зрілості» (Mündigkeit) розглядається як фундаментальна передумова формування демократичного громадянина та здатності учнів до критичного аналізу суспільних явищ. Досліджено, що в більшості федеральних земель (три чверті) початкові етапи базової школи (5–6 класи) залишаються поза межами політичного навчання, що позбавляє дітей можливості вчасно освоїти інструментарій критичного мислення та розуміння демократичних структур. Зазначено тенденцію заміщення політичного змісту економічним (на прикладі землі Норт-Райн-Вестфалія), що свідчить про зміну пріоритетів у бік прагматизації освіти на шкоду демократичному вихованню. Зроблено висновок, що громадянська освіта сприяє розвитку здатності критично та рефлексивно оцінювати політичну реальність з огляду на впровадження демократичних принципів, а також розвиває навички громадянської участі та формування процесів демократизації.

Ключові слова: громадянська освіта, базова середня школа, федеральні землі Німеччини, демократичні цінності, критичне мислення, навички громадянської участі.

ІГНАТОВА Олена –

Dr. Sc. (Pedagogy), Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1523-0266>
e-mail: oihnatova@vspu.edu.ua

FEATURES OF CIVIC EDUCATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN GERMANY

The article analyzes the theoretical and methodological foundations and practical state of civic education in Germany at the present stage. The primary framework governing political education in Germany is the Beutelsbach Consensus, whose concept is grounded in the values and interpretation of democracy enshrined in the German constitution. The article outlines the core principles guiding political education in Germany: the prohibition of indoctrination (imposing a single correct viewpoint), the requirement to address contradictions, and the principle of targeted orientation toward specific groups of political education recipients. Particular attention is given to a comparative analysis of curricula (Stundentafeln) across different federal states of Germany, which revealed significant disparities in the allocation of instructional time for civic education between Gymnasien and non-Gymnasium educational institutions. Key didactic benchmarks of civic education in Germany are identified and systematized. The article examines the tendency toward prioritizing economic education over political education in certain regions, as well as the problem of "politics-free" junior classes in primary school. It is concluded that civic education in Germany is grounded in a subject-centered approach, where the primary goal is the cultivation of a "mature citizen" capable of political participation and the defense of democratic values. The concept of "maturity" (Mündigkeit) is examined as a fundamental prerequisite for the formation of a democratic citizen and for students' capacity for critical analysis of social phenomena. The study finds that in the majority of federal states (three quarters), the early stages of primary school (grades 5–6) remain outside the scope of political instruction, depriving children of the opportunity to acquire tools of critical thinking and an understanding of democratic structures in a timely manner. A tendency is noted toward the displacement of political content by economic content – illustrated by the example of North Rhine-Westphalia – indicating a shift in priorities toward the pragmatization of education at the expense of democratic upbringing. It is concluded that civic education fosters the capacity to critically and reflectively evaluate political reality with regard to the implementation of democratic principles, and also develops civic participation skills and contributes to the formation of democratization processes.

Key words: Civic education, basic secondary school, federal states of Germany, democratic values, critical thinking, civic participation skills.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Громадянська освіта посідає центральне місце в освітніх системах демократичних держав. Особливої уваги заслуговує досвід Федеративної Республіки Німеччина, де впродовж десятиліть сформувалася потужна традиція *Politische Bildung* – політичної/громадянської освіти, покликаної виховати відповідального, критично мислячого громадянина демократичного суспільства. В умовах, коли Україна здійснює глибокі реформи освіти в рамках Нової

української школи, вивчення та осмислення досвіду Німеччини набуває особливої теоретичної та практичної значущості. Актуальність проблеми зумовлена кількома чинниками: по-перше, зростанням уваги до формування громадянської ідентичності учнів в умовах воєнного часу та повоєнного розвитку України; по-друге, потребою в науковому осмисленні зарубіжного досвіду організації громадянської освіти; по-третє, важливістю запровадження демократичних

принципів навчання відповідно до стандартів Ради Європи.

Мета статті. Виявити та систематизувати ключові дидактичні орієнтири громадянської освіти в Німеччині, а також здійснити порівняльний аналіз фактичного обсягу та структури викладання відповідних дисциплін у базовій середній школі (Sekundarstufe I) різних федеральних земель. За останнє десятиліття дидактика громадянської освіти продемонструвала вагомі результати досліджень, які дають нові, а іноді й несподівані погляди на повсякденне життя в класі.

У науковому просторі Німеччини громадянська освіта позначається терміном «Politische Bildung» (політична/громадянська освіта). Згідно з визначенням Федерального агентства з громадянської освіти (Bundeszentrale für politische Bildung, BpB), громадянська освіта в Німеччині охоплює «всі свідомо сплановані й організовані, безперервні та цілеспрямовані заходи освітніх установ, покликані забезпечити молодь і дорослих передумовами, необхідними для участі в політичному та суспільному житті».

Основним рамковим принципом функціонування політичної освіти в Німеччині є Бойтельсбахський консенсус (Beutelsbacher Konsens, 1976), мінімальний стандарт, що включає три основоположні принципи:

- заборона на індоктринацію (нав'язування політичних поглядів, переконань чи цінностей). (Überwältigungsverbot) – учні мають право на формування власної думки без нав'язування позиції вчителя;
- принцип контрверсійності (Kontroversitätsgebot) – суперечливі у науці й суспільстві теми мають подаватися як контрверсійні;
- орієнтація на інтереси учня (Schülerorientierung) – навчання має допомогти учневі аналізувати власні інтереси та впливати на суспільно-політичне середовище [7].

Так, W. Friedrichs, S. Kenner наголошують, що громадянська освіта базується на зрілості людини та сприяє розвитку здатності до судження демократичного громадянина. Вона покращує вміння орієнтуватися в соціальному світі, розвиває здатність до винесення суджень і критичного ставлення до суспільних явищ, а також сприяє формуванню компетенцій для політичної участі та громадянської активності [2; 3]. Водночас, D. Weidinger трактує громадянську освіту як процес формування зрілості (Mündigkeit), здійснюваний суб'єктами, який орієнтується на такі засадничі демократичні цінності, як людська гідність, справедливість, рівність, мир, солідарність, емансипація та свобода. Разом з тим, науковці стверджують, що громадянська освіта сприяє розвитку здатності критично та рефлексивно оцінювати політичну реальність з огляду на впровадження демократичних принципів, а також розвиває навички громадянської участі та формування процесів демократизації. На відміну від інших форм політичного виховання, громадянська освіта не є ні афірмативною (схвальною), ні нейтральною. Громадянська освіта – це освіта для демократії і за своєю суттю та традицією віддана демократичним принципам. [2; 5].

Дослідники Detjen, Massing, Gagel вивчають нормативно-правове підґрунтя громадянської освіти у ФРН, її еволюцію від повоєнного антифашистського

виховання до сучасної демократичної освіти. Особливо важливою є федеративна природа системи: кожна з 16 земель Німеччини має власні навчальні плани та назви відповідних предметів (Sozialkunde, Gemeinschaftskunde, Politik, Politische Bildung тощо). Разом з тим Бойтельсбахський консенсус слугує загальнонаціональним ціннісним орієнтиром [1].

Українські науковці Овчарук, Пометун досліджують досвід країн Ради Європи, включаючи Німеччину, з метою запозичення кращих практик. Аналізується запровадження принципів демократичного громадянства у рамках реформи НУШ, формування громадянської компетентності (Смагін, Бех, Боришевський), а також роль таких інституцій як *Bundeszentrale für politische Bildung* як можливого взірця для України [4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розуміння процесів громадянської освіти також важливо, що їх «[слід] розуміти не лише як "процеси передачі" знань, компетенцій та цінностей від "експертів" до "неосвічених" аматорів, а завжди також як процеси засвоєння громадянської самоосвіти» [5]. Такі процеси самоосвіти відбуваються у різних просторах і вимірах: як предмет освіти, як освітня структура та як досвід.

«Політичне» в громадянській освіті не вказує переважно на політологію. Воно позначає публічну творчу силу зрілих громадян. Політичний аспект освіти несе в собі запит і здатність тих, хто навчається, розуміти, оцінювати, критикувати та змінювати соціальний світ. Сучасні виклики для зрілості та демократичного самовизначення визначають предмети навчання. Їх слід дидактично оформлювати як контрверсії та співвідносити з науковими дискурсами. У цьому сенсі ми маємо міждисциплінарне або трансдисциплінарне розуміння громадянської освіти. При цьому центральну роль неминуче відіграють політологія, соціологія та економіка, але історія, етика та правознавство також видаються незамінними [2; 4; 6].

Залежно від федеральної землі, форми школи та рівня класу в Німеччині існують різні назви навчального предмета для громадянської освіти. Будь то «Політика-Економіка», «Політика», «Суспільствознавство» (Gemeinschaftskunde), «Соціальні науки» (Sozialkunde) чи інша назва – завжди йдеться про викладання суспільствознавчих дисциплін.

Перейдемо до аналізу того, як ці принципи реалізуються в конкретних навчальних планах. Яку ж позицію відводить гімназійний освітній шлях провідному предмету громадянської освіти в середній школі I ступеня? Відповідь суттєво різниться залежно від федеральної землі; у навчальних планах неможливо простежити єдиного підходу до оцінки значущості громадянської освіти. Усе поле показників складається з:

- малої групи земель, які значно відстають від медіани;
- широкого нижнього середнього сегмента;
- більш амбітної групи верхнього середнього сегмента;
- а також невеликої лідируючої групи

Групу земель із показниками значно нижче середнього складають Баварія, Тюрингія та Райнланд-Пфальц. Ці федеральні землі демонструють низьку пріоритетність громадянської освіти. З досить схо-

жими показниками до групи «нижнього середнього сегмента» увійшли Саксонія-Ангальт, Заарланд, Мекленбург-Передня Померанія, Гамбург та Баден-Вюртемберг. У «верхньому середньому сегменті» розташовуються Берлін, Саксонія, Бремен, Бранденбург та Нижня Саксонія. Тут провідний предмет громадянської освіти порівняно добре закріплений у навчальних планах, а окремі показники значно перевищують медіану. Шлезвіг-Гольштейн, Гессен та Північний Райн-Вестфалія посідають місця з 1-го по 3-тє і належать до лідируючої групи. У цих трьох землях провідному предмету громадянської освіти виділяється достатньо навчального часу. Покращення квоти в гімназіях Північного Райну-Вестфалії пов'язане зі збільшенням кількості тижневих годин для нового предмета «Економіка-Політика». Міністерство освіти встановило цільове призначення, згідно з яким додаткові години мають бути використані «для посилення економічної освіти». Перейменування предмета з «Політика-Економіка» на «Економіка-Політика» уряд землі Північний Райн-Вестфалія підкреслює дидактичний пріоритет економіки над демократією [3].

У загальнодержавному порівнянні Баварія знову демонструє особливо низькі результати, продовжуючи систематично нехтувати громадянською освітою в навчальних планах. У жодній іншій федеральній землі учні гімназій не мають так мало годин громадянської освіти в середній школі I ступеня (Sekundarstufe I). Порівняно з Північним Райном-Вестфалією, Гессеном та Шлезвіг-Гольштейном, баварським гімназістам пропонують менше однієї восьмої від того обсягу навчального часу, який виділяється на громадянську освіту в лідерів рейтингу.

Тюрингія, Райнланд-Пфальц, Саксонія-Ангальт, Саарланд, Мекленбург-Передня Померанія, Гамбург та Баден-Вюртемберг у найкращому випадку виділяють лише трохи більше 2% від загального навчального часу на предмет громадянської освіти. У цих землях предмету відведено маргінальну роль [3].

Наскільки сильно представлений провідний предмет громадянської освіти в навчальних планах негімназійних типів шкіл?

Емпіричний аналіз і в цьому циклі виявляє чітку ієрархію земель щодо позиції громадянської освіти в негімназійних школах. Структура складається з п'яти груп: «особливо дефіцитні», «значно нижче середнього», «середні», «амбітні» та «лідери».

Баварія в негімназійних школах пропонує більше часу для громадянської освіти, ніж у своїх гімназіях, проте в загальному порівнянні знову залишається на останньому місці. Групу земель «значно нижче середнього» складають Тюрингія та Райнланд-Пфальц. Також нижче середнього знаходяться Гамбург, Мекленбург-Передня Померанія, Саксонія та Саксонія-Ангальт, що формують «нижній середній сегмент». До «верхнього середнього сегмента» належать Баден-Вюртемберг, Бранденбург, Нижня Саксонія та Гессен.

Бремен, Саарланд та Берлін належать до групи «амбітних». Шлезвіг-Гольштейн та Північний Райн-Вестфалія обмінялися позиціями, але обидві землі знову посіли перші два місця в рейтингу. Північний Райн-Вестфалія на перший погляд виграв від нової рецепції предмета в загальноосвітніх школах (Gesamtschule). Предмет «Політика» поступово замінюється

предметом «Економіка-Політика», водночас повністю скасовується предмет «Трудове навчання-Економіка». Новий провідний предмет має більшу частку в розкладі, що принаймні кількісно веде до покращення квоти. У реальних школах (Realschulen) частка годин була скорочена, проте в середніх показниках по землі це було компенсовано збільшенням годин у загальноосвітніх школах [3].

Проте всередині окремих земель, зокрема у Гессені, Нижній Саксонії та Північному Райні-Вестфалії, спостерігаються значні розбіжності між різними негімназійними типами шкіл. У Гессені квота навчального плану для провідного предмета громадянської освіти в реальній школі (Realschule) становить 3,4%, що на третину вище, ніж у загальноосвітній школі (Gesamtschule), де цей показник становить лише 2,3%. У Нижній Саксонії реальна та середня (Oberschule) школи мають квоту 2,3%, тоді як загальноосвітня – 3,5%.

Особливо масивними є розбіжності в Північному Райні-Вестфалії (NRW). Квота громадянської освіти в загальноосвітніх школах цієї землі наразі становить 4,8%, тоді як у реальній школі – лише 2,7%. У цьому відображається запровадження нового предмета «Економіка», куди земельний уряд перемістив економічний зміст, що раніше належав до громадянської освіти. Також цього року привертає увагу той факт, що чотири з п'яти східнонімецьких земель виділяють дуже мало місця для громадянської освіти в шкільному навчанні [3].

На наступному етапі аналізу було досліджено навчальний час для провідного предмета громадянської освіти у порівнянні між гімназіями та іншими типами шкіл середньої школи I ступеня (Sekundarstufe I). Загалом громадянська освіта в гімназіях представлена сильніше, ніж в інших типах шкіл. У дев'яти федеральних землях учні гімназій отримують більше громадянської освіти, ніж учні інших типів шкіл. Особливо яскраво це виражено в Гессені, Саксонії, Північному Райні-Вестфалії, Шлезвіг-Гольштейні, Нижній Саксонії та Бранденбурзі. Це співвідношення є збалансованим лише у Райнланд-Пфальці, Бремені, Саксонії-Ангальт, Берліні та Мекленбурзі-Передній Померанії. І лише у чотирьох землях – Саарланді, Баварії, Тюрингії та Баден-Вюртемберзі – учні негімназійних шкіл мають більше годин громадянської освіти, ніж гімназисти.

У порівнянні з негімназійними школами, гімназії з лідируючої групи надають громадянській освіті значно більшого значення. Тоді як у негімназійних школах середні показники значно нижчі за 4%, землі «гімназійної» лідируючої групи (якщо розглядати їх окремо) досягають показників понад 4% кожна [3].

Маргіналізація громадянської освіти проявляється не лише в різному статусі в землях, а й посилюється через різне розміщення предмета в структурі навчання.

Вивчення громадянської освіти в Саарланді та Тюрингії починається лише з 9-го класу, а в Баварії – навіть з 10-го. Таким чином, баварські гімназисти протягом усього навчання в середній школі I ступеня (5–10 класи) займаються громадянською освітою лише один навчальний рік. У Саарланді та Тюрингії – два роки. Обидві землі нехтують громадянською освітою через малу кількість годин та пізні і обмежені в часі розміщення предмета в освітній програмі [3].

У другій групі (Баден-Вюртемберг, Нижня Саксонія та Саксонія-Ангальт) громадянська освіта запроваджується лише з 8-го класу. Третя група починає викладання в 7-му класі (Саксонія, Берлін, Гамбург, Бранденбург, Мекленбург-Передня Померанія та Райнланд-Пфальц). Проте варто зауважити, що лише в Нижній Саксонії та Саксонії бюджету годин вистачає на трирічне вивчення політики по дві тижневі години безперервно. У Берліні та Бранденбурзі середня школа охоплює лише 7–10 класи. Предмет може починатися з 7-го класу, а кількість годин дозволяє викладати його два або два з чвертю роки при навантаженні дві години на тиждень.

До четвертої групи належать Бремен, Гессен, Шлезвіг-Гольштейн та Північний Райн-Вестфалія. У цих землях громадянська освіта може викладатися вже з 5-го класу. У Гессені, Шлезвіг-Гольштейні та Північному Райні-Вестфалії годин вистачає на три з половиною або чотири роки навчання (по дві години на тиждень) [3].

Вражаючим є той факт, що в три чверті федеральних земель 5-ті та 6-ті класи залишаються повністю «вільними від політики». Школи не дають дітям віком приблизно десяти-дванадцяти років жодної можливості займатися громадянською освітою на уроках. Ознайомлення з демократичними системами та структурами залишається для дітей так само далеким, як і розуміння сучасних антидемократичних течій. Вони не мають змоги комунікувати про це з іншими, критично осмислювати події та формувати власне судження.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Громадянська освіта в Німеччині базується на суб'єктно-орієнтованому підході, де головною метою є виховання «зрілого громадянина», здатного до політичної участі та захисту демократичних цінностей. Існує суттєвий розрив у статусі предметів між землями-лідерами (Шлезвіг-Гольштейн, Гессен, Північний Райн-Вестфалія) та землями, що систематично нехтують цією галуззю (Баварія, Тюрингія). Учні гімназій загалом отримують більший обсяг політичних знань порівняно з учнями інших типів шкіл, що створює освітню нерівність у підготовці майбутніх громадян. У більшості федеральних земель (три чверті) початкові етапи базової школи (5–6 класи) залишаються поза межами політичного навчання, що позбавляє дітей можливості вчасно освоїти інструментарій критичного мислення та розуміння демократичних структур. Спостерігається тривожна тенденція заміщення суто політичного змісту економічним (на прикладі NRW), що свідчить про зміну пріоритетів у бік прагматизації освіти на шкоду демократичному вихованню.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Detjen J., Massing P., Richter D. & Weißen G. Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0>
2. Friedrichs W. Review of Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven, by P. Massing. Politische Vierteljahresschrift, 2022. 63(4). P. 775–777. URL: <https://www.jstor.org/stable/48812723>
3. Gökbudak, Mahir; Hedtk, Reinhold; Hagedorn, Udo: 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie.

2022. 69 p. (Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers; 13) URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259062 DOI: 10.25656/01:25906

4. Kenner S. Politische Bildung: Citizenship Education in Germany from Marginalization to New Challenges. *Journal of Social Science Education*. 2020. 19(1). Pp. 118–135.

5. Пометун О. Навчання історії й громадянської освіти як чинник формування національної й громадянської ідентичності учнів в умовах війни та повоєнного розвитку України. Український педагогічний журнал. 2023. №2. Pp. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72>

6. Weidinger D. Politische Bildung an den Schulen in Deutschland. In: Weidinger, D. (eds) Politische Bildung in der Bundesrepublik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 1996. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-97345-0_4

7. Бойтельсбаський консенсус URL: https://www.politiklernen.at/dl/oOnKJKJKonkmNJqx4KJK/Beutelsbacher_Konsens.pdf

REFERENCES

1. Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißen, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00785-0> [in English]
2. Friedrichs, W. (2022). Review of Politische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Grundlagen – Kontroversen – Perspektiven, by P. Massing. *Politische Vierteljahresschrift*. 63(4). Pp. 775–777. URL: <https://www.jstor.org/stable/48812723> [in English]
3. Gökbudak, Mahir; Hedtk, Reinhold; Hagedorn, Udo: (2022). 5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich. Bielefeld : Universität, Fakultät für Soziologie 69 S. (Didaktik der Sozialwissenschaften, Working Papers; 13) URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-259062 - DOI: 10.25656/01:25906 [in English]
4. Kenner, S. (2020). Politische Bildung: Citizenship Education in Germany from Marginalization to New Challenges. *Journal of Social Science Education*. 19(1). Pp. 118–135. [in English]
5. Pometun, O. (2023). Navchannia istorii y hromadianskoi osvity yak chynnyk formuvannia natsionalnoi y hromadianskoi identychnosti uchniv v umovakh viyny ta povoiennoho rozvytku Ukrainy. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. №2. Pp. 62–72. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-2-62-72> [in Ukrainian]
6. Weidinger, D. (1996). Politische Bildung an den Schulen in Deutschland. In: Weidinger, D. (eds) Politische Bildung in der Bundesrepublik. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-322-97345-0_4 [in English]
7. Der Beutelsbacher Konsens URL: https://www.politiklernen.at/dl/oOnKJKJKonkmNJqx4KJK/Beutelsbacher_Konsens.pdf [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ІГНАТОВА Олена – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та методики її навчання Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського.

Наукові інтереси: особливості громадянської освіти учнів середньої школи Німеччини.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

IGNATOVA Olena – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University.

Scientific interests: features of civic education of secondary school students in Germany.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378:37.01

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-689-694

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГОЛОВКО Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних економічних відносин та іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6690-4043>
e-mail: irinagolovko873@gmail.com

КРЕАТИВНЕ НАВЧАННЯ: ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕЛІНГВІСТИЧНИХ ЗВО

У статті розглядається проблема використання креативного навчання у процесі викладання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти. Актуальність дослідження зумовлена сучасними вимогами до професійної підготовки майбутніх фахівців, які повинні володіти не лише мовними знаннями, а й навичками критичного мислення, ефективної комунікації, творчого підходу до вирішення професійних завдань та здатністю працювати в умовах глобалізованого інформаційного середовища. У зв'язку з цим особливого значення набуває впровадження креативно орієнтованих методик навчання, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів та розвиток їхньої професійної інішомовної компетентності.

У дослідженні проаналізовано теоретичні засади поняття «креативне навчання» та визначено його роль у сучасній методиці викладання іноземних мов. Охарактеризовано основні принципи креативного підходу до навчання, серед яких особлива увага приділяється розвитку творчого мислення, комунікативної активності, самостійності студентів та формуванню мотивації до вивчення іноземної мови. Встановлено, що використання креативних технологій сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, створює умови для інтерактивної взаємодії між учасниками навчання та забезпечує практичну спрямованість інішомовної підготовки.

У статті наведено приклади практичного використання креативних методів і форм роботи у процесі навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей. Зокрема, розглянуто застосування ролевих ігор, проблемних ситуацій, проєктної діяльності, кейс-методу, дискусій, презентацій та інтерактивних завдань професійного спрямування. Доведено, що такі види діяльності сприяють розвитку навичок професійного спілкування, формуванню вмінь працювати в команді, аргументувати власну позицію та використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурної та професійної комунікації.

Особливу увагу приділено значенню креативного навчання для формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Наголошено, що сучасний освітній процес потребує переходу від традиційних репродуктивних методів до студентоцентризованого навчання, у межах якого студент виступає активним учасником освітньої діяльності.

У результаті дослідження зроблено висновок, що креативне навчання є ефективним засобом підвищення якості інішомовної підготовки студентів немовних закладів вищої освіти та важливим чинником розвитку їхньої професійної мобільності, комунікативної культури та готовності до діяльності в сучасному міжнародному професійному середовищі.

Ключові слова : креативне навчання, креативне мислення, принцип креативізації навчального процесу, принцип активізації комунікативних резервів, принцип амбівалентності суджень.

HOLOVKO Iryna –

PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Associate Professor of International Economic Relations
and Foreign Languages Department
Central Ukrainian National Technical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6690-4043>
e-mail: irinagolovko873@gmail.com

CREATIVE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

The article examines the problem of implementing creative learning in the process of foreign language teaching at non-linguistic higher education institutions. The relevance of the study is determined by modern requirements for the professional training of future specialists, who must possess not only language knowledge but also critical thinking skills, effective communication abilities, a creative approach to solving professional tasks, and the capacity to work in a globalized information environment. In this regard, the introduction of creative-oriented teaching methods aimed at intensifying students' cognitive activity and developing their professional foreign language communicative competence becomes especially important.

The study analyzes the theoretical foundations of the concept of "creative learning" and determines its role in modern methods of foreign language teaching. The main principles of the creative approach to teaching are characterized, with particular attention paid to the development of creative thinking, communicative activity, students' independence, and motivation for learning foreign languages. It is proven that the use of creative technologies increases the effectiveness of the educational process, creates conditions for interactive cooperation between participants in the learning process, and ensures the practical orientation of foreign language training.

The article presents examples of the practical application of creative methods and forms of work in teaching foreign languages to students of non-linguistic specialties. In particular, the use of role plays, problem-solving tasks, project-based learning, case studies, discussions, presentations, and interactive professionally oriented assignments is considered. It is proved that such activities contribute to the development of professional communication skills, teamwork abilities, argumentation skills, and the use of a foreign language as a tool of intercultural and professional communication.

Special attention is paid to the importance of creative learning for the development of professional communicative competence of future specialists. It is emphasized that the modern educational process requires a transition from traditional reproductive methods to student-centered learning, in which students become active participants in educational activities.

As a result of the study, it is concluded that creative learning is an effective means of improving the quality of foreign language training for students of non-linguistic higher education institutions and an important factor in the development of their professional mobility, communicative culture, and readiness for professional activity in the modern international environment.

Key words: creative teaching, creative thinking, principle of creativity of educational process, principle of activation of communicative potential, principle of ambivalence in judgements.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зміна зовнішніх соціально-економічних та політичних орієнтирів вплинула на популяризацію спеціальностей, пов'язаних з аграрним сектором, інформаційно-комп'ютерними технологіями, економічними відносинами та логістичними комунікаціями. Безумовно, дипломований спеціаліст з цих профілів має бути висококваліфікованим професіоналом та всебічно розвинутою особистістю. Якщо спеціальність орієнтована на міжнародний рівень, тоді, безперечно, однією з необхідних умов виступає володіння англійською мовою як мовою міжнародного спілкування. І знання мови, в даному випадку, виступає концептуальним аспектом професійної компетенції.

У сучасній освітній парадигмі іноземна мова розглядається не як ізольована навчальна дисципліна, а як функціональний інструмент професійної реалізації фахівця. Одночасно з цим, існує значний розрив між академічною підготовкою студентів у сфері іноземної мови та тими мовленнєвими навичками, які вимагаються на ринку праці.

Таким чином, виникає об'єктивна потреба у теоретичному й практичному обґрунтуванні необхідності використання та інтеграцію креативного навчання на заняттях з іноземної мови, а також створення умов для міжпредметної співпраці викладачів мовних і фахових дисциплін. Відповідно, вищевикреслені аспекти та проблематика стануть предметом подальшого розгляду в межах даної статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання практичного застосування підходу креативного навчання іноземній мові загалом, та, зокрема, провадженню подібного едукативного процесу студентів нелінгвістичних спеціальностей є предметом наукового дискурсу українських та зарубіжних науковців. Проте, означений дискурс потребує розширення та наукової систематизації, адже є неоднорідним та має сутнісні прогалини контекстування.

Серед української наукової спільноти, що досліджувала та аналізувала дане питання, виділяємо праці таких вчених, як Близнюк М., Сологуб Л., Марєєву Т., Каліберду Н. [1; 2], дослідження яких фокусуються на розробленні методичних аспектів креативної діяльності для викладачів іноземної мови ЗВО з метою збагачення традиційних методів вивчення іноземної мови креативними зі зміною акцентів в методиці викладання та готовності викладачів розвивати креативну діяльність; Дуброву О., Кисіль І., Мрихіну О. [3; 5], увага яких у дослідницькій діяльності зосереджена на розробці креативних та нестандартних підходів, форм та прийомів навчання, що сприяють розвитку креативного мислення у здобувачів вищої освіти немовних спеціальностей на заняттях з англійської мови; Вовчасту Н., Байрамову О., Чорну Г. [4], у працях яких зазначено умови та методи навчання, необхідні для розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти.

В свою чергу, аналіз напрацювань іноземної наукової конгломерації показує, що у сучасних дослідженнях з методики викладання іноземних мов дедалі більше уваги приділяється підходу креативізації навчального процесу як умови розвитку креативного мислення, що є ключовим компонентом формування комунікативної компетенції. Одним із провідних підходів є використання обмежень у

навчальних завданнях, які, як показує Тін Т.Б. [6], не пригнічують творчість, а, навпаки, стимулюють учнів шукати нестандартні мовні рішення. Саме такий підхід, як стверджує автор, сприяє активізації дивергентного мислення, яке є основою креативної продуктивності в мовленнєвій діяльності.

МакДаф К., Крауфорд У., Макей А. [7] підтримують цю ідею, зазначаючи, що групові проблемно-орієнтовані завдання створюють сприятливі умови для активної мовленнєвої взаємодії. Вони підкреслюють, що відсутність єдино правильних відповідей у цих завданнях сприяє формуванню творчого середовища, де учні можуть вільно експериментувати з мовою, активізуючи свої комунікативні резерви.

Роль креативного мислення у процесі вивчення мови детально розглядають Лі Ч. та Уей Л. [8], які доводять, що цілеспрямований розвиток творчості позитивно впливає на загальну успішність учнів. Вони наголошують на важливості врахування індивідуальних особливостей учнів під час розробки вправ, спрямованих на стимулювання дивергентного мислення.

Окрім індивідуального аспекту, соціокультурні фактори також відіграють значну роль у формуванні креативності. Група авторів на чолі з Джоунс Р. [9] підкреслюють, що креативність у навчанні мови формується не лише на індивідуальному рівні, а й в контексті транскультурних практик та соціальної взаємодії, що має враховуватися при створенні навчального середовища. Таким чином, креативізація навчального процесу передбачає не лише методичні прийоми, а й відповідний соціокультурний контекст.

Крім того, важливою складовою креативного навчання є роль викладача як фасилітатора творчого процесу. Повертаючись до практик тієї ж Тін Т. [6], зазначимо ідею автора, що педагог повинен не лише пропонувати цікаві обмеження, а й підтримувати атмосферу довіри та заохочувати ризик у мовленнєвій діяльності, що сприяє підвищенню мотивації і самовираженню учнів. Автор доводить, що створення комфортного творчого середовища стає ключовим фактором, який допомагає розкрити потенціал кожного учня.

Також варто звернути увагу на технології і цифрові інструменти, які відкривають нові можливості для впровадження творчих методик. Сучасні дослідження показують, що інтерактивні платформи, мобільні додатки та соціальні мережі можуть підтримувати креативні завдання, забезпечуючи широкий спектр варіантів для мовленнєвої взаємодії та самовираження [7]. Використання технологій дозволяє зробити навчальний процес більш адаптивним та індивідуалізованим.

Нарешті, багато науковців-практиків сходяться у думці, що інтеграція креативності в навчальний процес вимагає системного підходу до оцінювання. Так, Джоунс Р. [9] відзначає, що традиційні методи оцінювання часто не враховують творчий потенціал учнів. Вони пропонують впроваджувати альтернативні форми оцінювання, які дозволяють оцінити не лише правильність мовних конструкцій, а й оригінальність, глибину ідей, інноваційність мовленнєвих проявів. Це створює мотивацію до розвитку креативності у навчанні.

Отже, літературний огляд свідчить про те, що принцип креативізації навчального процесу є бага-

тогранным явищем, що включає педагогічні, соціокультурні, технологічні та оцінювальні аспекти. Впровадження цього принципу в практику навчання іноземних мов сприяє формуванню більш гнучкої, креативної та комунікативно компетентної особистості.

Метою статті є дослідження особливостей використання креативного навчання у процесі викладання іноземних мов у нелінгвістичних закладах вищої освіти, визначення його головних принципів та впливу на формування професійної комунікативної компетентності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В контексті професіоналізації навчання в рамках освітнього процесу іноземна мова розглядається як засіб міжнародної професійної комунікації, а мова – як спосіб цієї комунікації. Але оволодіння засобами спілкування можливо лише за умови здійснення спілкування, тобто за умови створення комунікативних проблемних навчальних ситуацій. З цієї точки зору до найбільш ефективних освітніх технологій відносяться:

- проблемно-пошукові технології, коли перед студентами ставиться завдання, яке передбачає активне засвоєння та використання мови, що вивчається;
- ігрові технології у формі розігрування ролевих ситуацій; ділових ігор;
- кейс-аналіз, де часто береться реальна ситуація із сфери бізнесу, що закладає основу для дискусії іноземною мовою;
- проєктні технології, коли студенти індивідуально або колективно виконують творчі проєкти з функціональним використанням мови, що вивчається [10].

Креативність тут можна визначити як комплекс інтелектуальних та особистісних характеристик, що дозволяють студенту діяти в ситуаціях новизни, невизначеності, неповноти вихідних даних та відсутності чіткого алгоритму вирішення проблем при перекладі [14]. Це поняття може виступати як засіб активізації виконання ситуативно-комунікативних вправ за фахом. Не менш значимими для успішної професійної діяльності є не лише визначені комунікативні моделі, але й спеціальні вміння, що проявляються у здатності в іншомовному спілкуванні. Це приводить до затребуваності комунікативної компетенції [Там само], і, на нашу думку, не лише іншомовної, але й фахово-орієнтованої.

Виходячи із зазначеного, креативність, як технологія, може виконувати функцію засобу формування даної комунікативної компетенції в професійній сфері. З огляду на це, необхідно розглядати ефективність креативного мислення. Креативне мислення багато в чому відрізняється від вертикального традиційного типу розумової діяльності. При вертикальному мисленні людина просувається вперед, виконуючи послідовні кроки, кожен з яких має бути виправданим [15]. При креативному мисленні людина використовує інформацію, що до нього надходить не заради неї самої, а заради результату, який вона може принести. За цим типом мислення цілком допускається помилятися на якомусь етапі, але, за підсумком, все ж прийти до правильного рішення / висновку.

При вертикальному мисленні (в логіці або математиці) таке виключено: помилка на будь-якому етапі відчується та відіб'ється на результаті. При

креативному мисленні навмисне вишукують побічну інформацію. При вертикальному ж мисленні обирають лише те, що має безпосереднє відношення до справи [Там само].

Тож розглянемо психолого-методичний механізм цих двох типів мислення.

1. Логічне (вертикальне) мислення – вибіркове; в той час як креативне (то б то творче, «горизонтальне») мислення має в своїй основі більш загальний характер. Вертикальне мислення допускає існування лише одного шляху і заперечує всю решту напрямлень. Горизонтальне (креативне мислення) розглядає та порівнює всі можливі шляхи, звертає особливу увагу на нові напрямлення і завжди залишає можливість для нового вибору. Тут слід зазначити, що краще мати багатий вибір, ніж жодного.

2. Вертикальне мислення визнає лише окремі послідовні кроки; креативне припускає логічні стрибки (логіка при цьому може бути відтиснута на другий план).

3. При вертикальному мисленні кожен крок має бути правильним; при креативному мисленні важливим є лише підсумковий результат.

4. Вертикальне мислення «відпрацьовує» лише ті напрямки, які не гарантують швидкого успіху; в креативному мисленні не відкидається нічого: кожен шлях потенційно веде до успіху, навіть, якщо його успіхи залишаються в тіні до теперішнього моменту. Тут слід пам'ятати, що не існує невдач, є лише зворотний зв'язок.

5. Вертикальне мислення має схильність занадто швидко наклеювати ярлики та давати оціночні судження; креативне мислення прагне уникати шаблонів та жорстких схем [14].

Креативне мислення не підміняє вертикальне. Необхідні обидва. Вони доповнюють один одного. Для креативного мислення необхідна творчість, для вертикального – вибіркковість. При вертикальному мисленні можна прийти до певного висновку, виконавши ряд обґрунтованих кроків. Оскільки ці кроки виглядають розумними, людина повністю впевнена в правильності свого висновку. Креативне мислення змушує засумніватися у будь-якому суворому висновку, яким би виправданим та обґрунтованим він не здавався. Подібно вертикальному мисленню, креативне – це певний метод використання нашого розумового апарату, тобто його звичних дій та установок. Так само, як існує спеціальна техніка вертикального мислення, існують і особливі прийоми креативного мислення [15].

Варто зауважити, що важливим аспектом є також розвиток критичного мислення паралельно з творчим. Лі Ч. та Уей Л. [8] підкреслюють, що креативне мислення не відокремлене від аналітичних навичок, а навпаки, вони взаємодоповнюють одне одного, дозволяючи учням більш гнучко та ефективно розв'язувати мовні задачі. Вправи, що поєднують обидва типи мислення, сприяють формуванню глибокого розуміння мови та культури.

Виходячи з вище приведеної переваги креативного мислення, слід виділити запропоновану теоретичну основу навчання. Специфіку та зміст навчання пропонуємо розділити на два концептуальних аспекти: професіональний психолого-педагогічний та, власне, методичний.

Психолого-педагогічний аспект полягає в базовому змісті педагогічного процесу і складається з

таких принципів навчання: принцип творчої активності, принцип соціальних цінностей, що у сукупності забезпечують розвиток та загальний ріст особистості.

Щодо методичного аспекту, в основі методичної концепції навчання має бути покладено співвідношення: «мислення – студент – іноземна мова», де студент є центральною ланкою. Оскільки мислення та мова тісно пов'язані один з одним, їх необхідно виокремити в педагогічному процесі. В даному ракурсі пропонуємо такі провідні методичні принципи креативного навчання іноземним мовам в немовному ЗВО.

1. Принцип креативізації навчального процесу. Даний принцип навчання є базисним/базовим методичним концептом запропонованого методу навчання. В його основу покладено концептуальний тезис, відповідно якому розвиток креативного мислення є засобом формування комунікативної компетенції тих, хто навчається. Для цього необхідно розвинути креативне мислення, що досягається за допомогою виконання креативних вправ. При цьому креативне мислення виступає не в лише якості засобу, але і в якості технології підходу навчання. Поняття «креативізації» розглядаємо як створення умов навчання, при яких сприятливо та оптимальним чином буде реалізовуватися процес розвитку креативного мислення учнів, в той час як реалізація цього процесу вимагатиме від викладача використання таких методичних прийомів: створення комфортної творчої атмосфери та умов навчання, використання на заняттях вправ для креативного мислення (мовного та мовленнєвого формату), створення умов конкуренції між учнями.

Даний принцип складається з наступних базисних аспектів навчання: концентрація процесу навчання на самостійній роботі студентів; визнання та винагородження оригінальності ідей, що висувається студентами; комунікативна спрямованість навчання [11].

Метою даного принципу є розвиток креативного мислення студентів на заняттях з іноземної мови з використанням креативних вправ у форматі закріплення та використання лексичного та граматичного матеріалу конкретного заняття.

2. Принцип активізації комунікативних резервів. Слід пам'ятати і про те, що є студенти, які знають на «відмінно» граматику, лексичний мінімум, швидко, правильно перекладають тексти, але мають проблеми з активністю у комунікативному акті. Вони не вміють породжувати мовлення, брати участь у спілкуванні, у них виникають труднощі з виконанням мовленнєвих вправ, іноді зовсім не можуть вступати в комунікативний акт. З іншого боку, є багато учнів, які знають іноземну мову більш-менш задовільно, недостатньо гарно володіють граматиною та мають неширокий лексичний мінімум, однак виявляються більш активними у мовленнєвій взаємодії.

Тут постає завдання для викладача – створити креативне комунікативне середовище, формувати творче мислення учнів, нахили до символічного, асоціативного мислення, вміння побачити в простому складне, а в складному – просте [12].

3. Принцип амбівалентності суджень. Даний принцип реалізується шляхом складання завдань та вправ та в контролі навчання. Завдання до вправ повинні містити в собі задачу, під час вирішення якої учню потрібно буде сформулювати оригінальну ідею,

при цьому не повинно бути правильних та неправильних варіантів відповідей. Кожна відповідь унікальна та правильна по-своєму. Такий підхід руйнує логічне (конвергентне) сприйняття, що в свою чергу, сприяє активізації швидкості продукування іноземної мови учнів. Концептом даного принципу є перевага креативного (дивергентного) мислення над логічним (конвергентним) мисленням [13; 16].

У відповідності до цього принципу навчання виходить такий когнітивний алгоритм. Лексичну одиницю можна розглядати як ідею, оскільки намагаючись перекласти думку, нашу комунікативну інтенцію, з рідної мови на іноземну, ми можемо зробити це по різному (використовуючи різні синонімічні конструкції, причасні звороти натомість складнопідрядних речень або навпаки). Виходячи з цього твердження, «лексична одиниця – ідея», ми можемо констатувати, що породження мовлення (процес говоріння) – це генерування ідей.

У зв'язку з цим, ми приходимо до такого твердження, що три основних компонента креативного мислення (швидкість, гнучкість та оригінальність) є показниками контролю самостійної роботи у навчанні іноземним мовам, тобто швидкість як кількість ідей, що генеруються за певний проміжок часу, є показником продукованих одиниць, фраз, словосполучень та речень в процесі контролю на заняттях з іноземних мов; гнучкість, як швидкий перехід згенерованих ідей однієї тематики, в область ідей іншої тематики, є показником швидкого переходу від однієї комунікативної тематики в процесі спілкування до іншої в процесі контролю на заняттях з іноземних мов; оригінальність, як неповторність та безпосередність вирішення комунікативних задач (комунікативних вправ) в процесі контролю на заняттях з іноземних мов.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. У результаті проведеного дослідження встановлено, що використання креативного навчання у процесі викладання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності студентів та розвитку їхнього творчого мислення.

По-перше, доведено ефективність принципу креативізації навчального процесу, який забезпечує розвиток основних компонентів креативного мислення – швидкості, гнучкості та оригінальності. Застосування творчо орієнтованих методів навчання активізує пізнавальну діяльність студентів, підвищує рівень їхньої мотивації та сприяє формуванню навичок самостійного іноземномовного спілкування.

По-друге, встановлено, що принцип активізації комунікативних резервів створює умови для розвитку мовленнєвої активності студентів у процесі виконання професійно орієнтованих комунікативних завдань. У результаті цього студенти демонструють здатність швидко переходити від однієї комунікативної ситуації до іншої, аргументувати власну позицію та ефективно використовувати іноземну мову в умовах професійної взаємодії.

По-третє, визначено важливість принципу амбівалентності суджень, який сприяє розвитку критичного та творчого мислення студентів через можливість аналізувати різні точки зору, формулювати альтернативні рішення та знаходити нестандартні способи розв'язання комунікативних завдань. Реалізація цього принципу забезпечує формування оригі-

нальності мислення та здатності студентів до гнучкого професійного спілкування.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що креативне навчання є ефективним засобом модернізації процесу викладання іноземних мов у немовних закладах вищої освіти та важливим чинником розвитку професійної іншомовної компетентності майбутніх фахівців.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у дослідженні практичної ефективності окремих креативних технологій навчання, розробленні методик оцінювання рівня розвитку креативного мислення студентів, а також у вивченні можливостей інтеграції цифрових освітніх технологій у процес професійно орієнтованого іншомовного навчання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Близнюк М.Л., Сологуб Л.В., Мареева Т. В. Методичні аспекти креативної діяльності викладача іноземної мови. 2022. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-49-60](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-49-60)
2. Каліберда, Н. Ефективне викладання англійської мови студентам технічних спеціальностей : навчальні матеріали та сучасні технології. Колективна монографія : Іншомовна комунікація: інноваційні та традиційні підходи. Дніпровський національний ун-т імені Олеся Гончара. 2024. 26 с.
3. Мрихіна О. Курс «Креативне мислення»: підручник. 2023. 136 с.
4. Вовчаста Н., Байрамова О., Чорна Г. Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти. 2022. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-87-97>
5. Дуброва О.М., Кісіль І.В. Розвиток навичок креативного мислення засобами іноземної мови: використання нестандартних підходів, форм, методів та прийомів навчання. *Теорія та методика навчання (з галузей знань)*. 2025. Вип. 79. Т. 1. С. 69–74. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_1/13.pdf
6. Tin, T. B. Finding constraints to foster creativity in Language Learning Tasks: An autoethnographic approach. *TESOL Journal*. 2024. 15(3). DOI:10.1002/tesj.792
7. McDonough K., Crawford W. J., Mackey A. Creativity and EFL Students' Language Use During a Group Problem-Solving Task. 2015. URL: https://www.researchgate.net/publication/272423398_Creativity_and_EFL_Students'_Language_Use_During_a_Group_Problem-Solving_Task
8. Li Ch., Wei L. The enhancement of creativity through foreign language learning: Do personality traits matter? 2024. DOI:10.1017/S1366728924000476
9. Jones R. H. et al. Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*. 2018. Volume 11. Issue 4. URL : <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114>
10. Bell N. Formulaic Language, Creativity, and Language Play in a Second Language. DOI:10.1017/S0267190512000013
11. Шевчук Г. І. Студентоцентризоване навчання в умовах сучасних освітніх викликів. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 63. Т. 2. 233 с.
12. Головка І. О. Активізація креативного потенціалу студентів на заняттях з англійської мови у немовному ЗВО. DOI:10.30890/2567-5273.2025-41-04-028
13. Holovko, I. The Principle of Ambivalence in Judgements in Foreign Language Teaching: Theoretical Foundations and Practical Implementation. URL: <https://www.modern techno.de/index.php/meit/article/download/meit41-04-028/9662/2774>
14. Guilford, J. P. Creativity. *American Psychologist*. 1950. №5. Pp. 444–454.
15. Cropley, A. J. Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators. New York: Routledge. 2001.

16. Mykhailiuk, O., & Vershyna, V. Амбівалентність мислення як спосіб подолання когнітивного дисонансу. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*. 2022. 14(1(29)). С. 42–50. URL: <https://doi.org/10.15421/352206>

17. Chang, M. M. (2019). Task-based language teaching and technology. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 32. No. 3. P. 193–211.

REFERENCES

1. Blyzniuk, M. L., Solohub, L. V., Mariceva, T. V. (2022). Metodichni aspekty kreatyvnoi diialnosti vykladacha inozemnoi movy [Methodological aspects of the creative activity of a foreign language teacher]. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6\(11\)-49-60](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-6(11)-49-60) [in Ukrainian]
2. Kaliberda, N. (2024). Efektyvne vykladannia anhliiskoi movy studentam tekhnichnykh spetsialnostei : navchalni materialy ta suchasni tekhnolohii [Effective teaching of English to students of technical specialties: educational materials and modern technologies]. *Kolektyvna monohrafiia : Inshomovna komunikatsiia: innovatsiini ta tradytsiini pidkhody*. [in Ukrainian]
3. Mrykhina, O. (2023). Kurs «Kreatyvne myslennia»: pidruchnyk [Course "Creative Thinking": textbook. 136 s. [in Ukrainian]
4. Vovchasta, N., Bairamova, O., Chorna, H. (2022). Rozvytok navychok kreatyvnoho myslennia u zdobuvachiv vyshchoi osvity [Developing creative thinking skills in higher education students]. URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-87-97> [in Ukrainian]
5. Dubrova, O. M., Kisil I. V. (2025). Rozvytok navychok kreatyvnoho myslennia zasobamy inozemnoi movy: vykorystannia nestandartnykh pidkhodiv, form, metodiv ta pryiomiv navchannia [Developing creative thinking skills through a foreign language: using non-standard approaches, forms, methods and teaching techniques]. *Teoriia ta metodyka navchannia (z haluzei znan)*. Vyp. 79. T. 1. S. 69-74. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/79/part_1/13.pdf [in Ukrainian]
6. Tin, T. B. (2024). Finding constraints to foster creativity in Language Learning Tasks: An autoethnographic approach. *TESOL Journal* 15(3). DOI:10.1002/tesj.792 [in English]
7. McDonough K., Crawford W.J., Mackey A. (2015). Creativity and EFL Students' Language Use During a Group Problem-Solving Task. URL: https://www.researchgate.net/publication/272423398_Creativity_and_EFL_Students'_Language_Use_During_a_Group_Problem-Solving_Task [in English]
8. Li, Ch., Wei, L. (2024). The enhancement of creativity through foreign language learning: Do personality traits matter? DOI:10.1017/S1366728924000476 [in English]
9. Jones, R.H. et al. (2018). Creativity in language learning and teaching: Translingual practices and transcultural identities. *Applied Linguistics Review*. Volume 11. Issue 4. URL: <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0114> [in English]
10. Bell N. Formulaic Language, Creativity, and Language Play in a Second Language. DOI:10.1017/S0267190512000013 [in English]
11. Shevchuk, H. I. (2023). Studentotsentrovane navchannia v umovakh suchasnykh osvitenikh vyklykiv [Student-centered learning in the face of modern educational challenges]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 63. T. 2. 233 s. [in Ukrainian]
12. Holovko, I.O. Aktyvizatsiia kreatyvnoho potentsialu studentiv na zaniattiakh z anhliiskoi movy u nemovnomu ZVO [Activating the creative potential of students in English classes in non-language higher education institutions]. DOI:10.30890/2567-5273.2025-41-04-028 [in Ukrainian]
13. Holovko, I. The Principle of Ambivalence in Judgements in Foreign Language Teaching: Theoretical Foundations and Practical Implementation. URL: <https://www.modern techno.de/index.php/meit/article/download/meit41-04-028/9662/2774> [in English]
14. Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*. №5. Pp. 444–454. [in English]

15. Copley, A. J. (2001). Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators. New York: Routledge. [in English]

16. Mykhailiuk, O., & Vershyna, V. (2022). Ambivalentnist myslennia yak sposib podolannia kohnityvnogo dysonansu [Ambivalence of thinking as a way to overcome cognitive dissonance]. *Filosofii ta politolohiia v konteksti suchasnoi kultury*, 14(1(29)). S. 42–50. URL : <https://doi.org/10.15421/352206> [in Ukrainian]

17. Chang, M. M. (2019). Task-based language teaching and technology. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 32. No. 3. P. 193–211. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГОЛОВКО Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних економічних відносин та іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: професіоналізація навчання іноземній мові, іншомовна комунікативна компетенція, сучасні підходи до викладання іноземних мов в нелінгвістичних ЗВО, інноваційні методи навчання іноземної мови за професійним спрямуванням фахівців технічного профілю.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HOLOVKO Iryna – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of International Economic Relations and Foreign Languages Department Central Ukrainian National Technical University.

Scientific interests: professional-oriented foreign language teaching, modern techniques in practicing foreign language skills, foreign language communicative competence, appliance of innovative teaching methods at non-linguistic higher educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 373.2/3:811.161.2+811.111:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-694-699

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

КІНДЕЙ Леся –

кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4514-7669>
e-mail: lesyakindei@gmail.com

НІКІТИНА Олена –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1045-5300>
e-mail: hele-nikitin@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЕВИХ УМІНЬ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтовано теоретико-методичні засади використання мультимодальних технологій у формуванні мовленнєвих умінь дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Актуальність проблеми зумовлено оновленням змісту дошкільної і початкової освіти; посиленням компетентнісного, діяльнісного, комунікативного й інтегрованого підходів; потребою врахування мультимодальної природи сучасної дитячої комунікації. Уточнено, що мультимодальні технології доцільно розглядати як педагогічно організовану систему мовленнєвої діяльності, у якій слово взаємодіє із зображенням, звуком, рухом, жестом, інтонацією, предметною дією, просторовою організацією та цифровим ресурсом. Доведено, що методичну цінність мультимодальних технологій потрібно визначати не кількістю залучених засобів, а їхньою здатністю активізувати конкретні мовленнєві дії дитини: слухання, розуміння, називання, опис, діалог, переказ, пояснення, елементарне аргументування, створення усного або письмового висловлення. Акцентовано, що для дітей дошкільного віку мультимодальність є природним способом пізнання й комунікації; у початковій школі її використання набуває більшої навчальної цілеспрямованості та охоплює роботу з текстом, зображенням, схемою, аудіо- й цифровим матеріалом. Запропоновано авторську класифікацію мультимодальних технологій за їхнім мовленнєво-розвивальним потенціалом: візуально-мовленнєві, аудіально-мовленнєві, кінетично-жестові, театральні-ігрові, текстово-візуальні, цифрово-інтерактивні й інтегровані. Обґрунтовано, що таку класифікацію можна використовувати для добору освітніх завдань у закладах дошкільної освіти, початковій школі та в професійній підготовці майбутніх вихователів і вчителів початкових класів. Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування його результатів для розроблення мовленнєвих ігор, занять, уроків, театралізованих вправ, завдань із візуальними опорами і цифрово підтриманих мовленнєвих практик, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення, комунікативної ініціативності й здатності дитини створювати власне висловлення в різних освітніх ситуаціях.

Ключові слова: мультимодальні технології, мовленнєві вміння, дошкільний вік, молодший шкільний вік, дошкільна освіта, початкова освіта, мультимедіа, мовленнєвий розвиток.

KINDEI Lesia –

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4514-7669>
e-mail: lesyakindei@gmail.com

NIKITINA Olena –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1045-5300>
e-mail: hele-nikitin@ukr.net

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF USING MULTIMODAL TECHNOLOGIES IN THE FORMATION OF SPEECH SKILLS OF PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

The article substantiates the theoretical and methodological foundations of using multimodal technologies in the formation of speech skills of preschool and primary school children. The relevance of the issue is determined by the renewal of preschool and primary education content; the strengthening of competence-based, activity-based, communicative and integrated approaches; and the need to take into account the multimodal nature of contemporary children's communication. It is clarified that multimodal technologies should be considered as a pedagogically organized system of speech activity in which the word interacts with image, sound, movement, gesture, intonation, object-based action, spatial organization and digital resources. It is proved that the methodological value of multimodal technologies should be determined not by the number of resources involved, but by their ability to activate specific speech actions of a child: listening, understanding, naming, describing, dialoguing, retelling, explaining, elementary reasoning and creating oral or written utterances. It is emphasized that for preschool children multimodality is a natural way of cognition and communication; in primary school, its use acquires greater educational purposefulness and involves working with text, images, diagrams, audio and digital materials. The article proposes an author's classification of multimodal technologies according to their speech-development potential: visual-speech, auditory-speech, kinetic-gestural, theatrical-play, text-visual, digital-interactive and integrated technologies. It is substantiated that this classification may be used for selecting educational tasks in preschool institutions, primary school and the professional training of future preschool educators and primary school teachers. The practical significance of the research lies in the possibility of applying its results to the development of speech games, classes, lessons, dramatized exercises, tasks with visual supports and digitally supported speech practices aimed at developing coherent speech, communicative initiative and the child's ability to create their own utterance in different educational situations.

Key words: multimodal technologies, speech skills, preschool age, primary school age, preschool education, primary education, multiliteracies, speech development.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний освітній простір зумовлює посилену увагу до мовленнєвого розвитку дитини як основи її пізнавальної активності, комунікативної взаємодії, соціалізації, навчальної успішності та особистісного самовираження. У дошкільному віці мовлення формується передусім у природних для дитини видах діяльності – грі, спілкуванні, художньо-мовленнєвій, пізнавальній, руховій, театралізованій і творчій активності. У початковій школі розвиток мовленнєвих умінь поступово набуває ознак цілеспрямованої навчальної діяльності, оскільки їх формування безпосередньо пов'язано з опануванням читання і письма, усного й писемного мовлення, роботою з текстом, елементарним аналізом мовних явищ та участю в навчальному діалозі.

Нормативні документи у сфері дошкільної та початкової освіти орієнтують педагогічну практику на формування компетентностей дитини, її здатності діяти в різних життєвих і навчальних ситуаціях, спілкуватися державною мовою, засвоювати елементи іншомовної комунікації, працювати з інформацією, виявляти ініціативність і творчість [1–8]. Безсумнівно, особливої значущості набуває добір освітніх технологій, що не обмежують мовленнєвий розвиток засвоєнням мовних одиниць, а забезпечують активне творення здобувачем освіти смислів через слово, зображення, рух, жест, інтонацію, цифрову взаємодію, драматизацію та моделювання ситуацій спілкування.

Одним із перспективних напрямів оновлення мовної освіти є використання мультимодальних технологій, сутність яких полягає в організації навчальної й комунікативної діяльності через поєднання різних модусів сприймання, осмислення та продукування інформації. Для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку такий підхід є природним, оскільки дитина цього вікового періоду пізнає світ завдяки словесному поясненню у поєднанні із зоровими образами, слуховими враженнями, рухом, емо-

ційними переживаннями, предметними діями, грою і творчою взаємодією.

У сучасній педагогічній практиці спостерігається тенденція до звуженого трактування мультимодальності, коли її ототожнюють із використанням презентацій, відео, картинок або інтерактивних вправ, проте мультимодальність передбачає методично вмотивоване поєднання різних знакових систем для створення й інтерпретації смислів. З огляду на це актуалізується потреба в теоретичному й методичному осмисленні мультимодальних технологій як засобу формування мовленнєвих умінь дітей у дошкільній і початковій освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку ґрунтовно представлено в українській дошкільній лінгводидактиці. У працях А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Маліновської та інших дослідників мовленнєвий розвиток розглянуто як багатовимірний процес, що охоплює збагачення словника, формування граматично правильного мовлення, розвиток зв'язного мовлення, комунікативної активності, мовленнєвої культури, здатності дитини слухати, розуміти, відповідати, ставити запитання й будувати власне висловлення [9; 10; 11, с. 3–7]. У початковій освіті вагомим значення набула лінгводидактична традиція, представлена працями М. Вашуленка та інших українських методистів, у яких розкрито закономірності формування мовленнєвих умінь молодших школярів, роботи з текстом, розвитку усного й писемного мовлення, навчання грамоти та культури мовленнєвого спілкування [12].

Теоретичні засади дослідження мультимодальності сформовано на основі праць The New London Group, Г. Кресса, Г. Кресса й Т. ван Левена, К. Джуїтт, Дж. Безмеєра, К. О'Галлоран, М. Волш та інших учених [13, с. 60–92; 14; 15; 16; 17, с. 211–239]. У цих наукових розвідках обґрунтовано ідею мультимедіацій і доведено, що сучасну комунікацію не обмежено словесним текстом, її можна реалізувати

через взаємодію мовного, візуального, аудіального, жестового, просторового й цифрового модусів.

Для впровадження мультимодальних технологій у дошкільну та початкову освіту особливого значення набувають міжнародні дослідження щодо педагогічно доцільного використання цифрових технологій у роботі з дітьми дошкільного й молодшого шкільного віку. У документах UNESCO цифрові ресурси розглянуто як інструмент підтримки навчання, взаємодії, доступності, інклюзивності та якості освітнього процесу [20]. Такий підхід дає підстави трактувати мультимодальні технології як засіб його збагачення, урізноманітнення й методично вмотивованої організації мовленнєвого спілкування.

Для теоретичного обґрунтування досліджуваної проблеми важливими є положення Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти щодо комунікативної спрямованості навчання, сучасні праці з проблем мультимодальності в англомовному освітньому середовищі [18; 19]. У них підтверджено значення зображення, жесту, руху, аудіо- й цифрових ресурсів для підтримки мовленнєвої взаємодії, формування комунікативної активності та створення навчальних ситуацій, у яких дитина не лише сприймає інформацію, а й продукує власне висловлення.

У результаті аналізу наукових джерел установлено, що проблема використання мультимодальних технологій у формуванні мовленнєвих умінь дітей дошкільного та молодшого шкільного віку ще не має достатньо системного методичного представлення. Зокрема, подальшого уточнення потребують сутність мультимодальних технологій з позиції мовленнєвого розвитку дитини, їхній мовленнєво-розвивальний потенціал, критерії добору таких технологій для дошкільної та початкової освіти.

Мета статті – теоретично обґрунтувати сутність мультимодальних технологій у формуванні мовленнєвих умінь дітей дошкільного та молодшого шкільного віку й систематизувати їх за мовленнєво-розвивальним потенціалом.

Для досягнення мети визначено такі завдання: уточнити зміст поняття «мультимодальні технології» з позиції мовленнєвого розвитку здобувачів освіти; визначити мовленнєві дії, які можна активізувати засобами мультимодальних технологій; виокремити основні групи мультимодальних технологій і розкрити їхній методичний потенціал у дошкільній та початковій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичне осмислення проблеми використання мультимодальних технологій у формуванні мовленнєвих умінь дітей дошкільного та молодшого шкільного віку передбачає звернення до нормативних засад дошкільної й початкової освіти та наукових праць із питань мовленнєвого розвитку дітей, мультимодальності, мультілітерацій і цифровізації освітнього процесу. На підставі аналізу цих джерел мультимодальність доцільно розглядати як педагогічно значущий спосіб організації мовленнєвої діяльності дитини в сучасному освітньому середовищі, а не як допоміжний засіб унаочнення навчального матеріалу.

У межах дослідження мультимодальні технології потрактовано як педагогічно організовану систему способів, прийомів, засобів і видів діяльності, що забезпечують формування мовленнєвих умінь через цілеспрямовану взаємодію слова, зображення, звуку,

руху, жесту, інтонації, предметної дії, просторової організації та цифрового ресурсу. Їхня сутність виявляється в активізації конкретних мовленнєвих дій дитини – слухання, розуміння, називання, опису, діалогу, переказу, пояснення, елементарного аргументування, створення усного або письмового висловлення – через методично вмотивоване поєднання наочних, аудіальних, рухових, предметно-практичних і цифрових засобів.

За мовленнєво-розвивальним потенціалом доцільно виокремити такі групи мультимодальних технологій: візуально-мовленнєві, аудіально-мовленнєві, кінетично-жестові, театралізовано-ігрові, текстово-візуальні, цифрово-інтерактивні та інтегровані. Така систематизація уможливорює співвіднесення кожної групи технологій із конкретними мовленнєвими вміннями, віковими особливостями дітей і методичними завданнями дошкільної та початкової освіти. Вона може слугувати практичним орієнтиром для добору мовленнєвих ігор, занять, уроків, театралізованих вправ, завдань із візуальними опорами та цифрово підтриманих мовленнєвих практик у професійній підготовці майбутніх вихователів і вчителів початкових класів.

Сучасне розуміння мовленнєвого розвитку дитини сформовано на засадах поєднання компетентнісного, діяльнісного, комунікативного, інтегрованого й особистісно орієнтованого підходів. У нормативних документах дошкільної та початкової освіти мовлення представлено як засіб засвоєння знань та інструмент спілкування, пізнання, соціальної взаємодії, культурної ідентифікації й самовираження дитини [1–4]. Такий підхід передбачає розгляд мовленнєвих умінь у тісному зв'язку з життєвим досвідом дитини, її емоційною сферою, пізнавальною активністю та здатністю взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу, що зумовлює потребу в організації різноманітних освітніх ситуацій, у яких дитина слухає, говорить, ставить запитання, пояснює, описує, переказує, домовляється, створює власне висловлення й усвідомлює адресата.

Мультимодальний підхід узгоджено з такою логікою, оскільки у ньому передбачено організацію мовленнєвої діяльності із взаємодією слова, зображення, звуку, руху, жесту, простору, емоції, гри та цифрового ресурсу. У працях зарубіжних дослідників доведено, що сучасна комунікація є мультимодальною, а освітній процес слід спрямувати на розвиток здатності сприймати, інтерпретувати й створювати смисли в різних знакових системах [13, с. 60–92; 14; 15; 16].

У статті мультимодальні технології подано як педагогічно організовану систему способів, прийомів, засобів і видів діяльності, що забезпечують формування мовленнєвих умінь у цілеспрямованій взаємодії модусів комунікації: вербального, візуального, аудіального, жестового, рухового, просторового, предметно-практичного й цифрово-інтерактивного. Мультимодальність виходить за межі ілюстрування словесного матеріалу, оскільки кожен залучений модус виконує смислотвірну функцію й активізує певну мовленнєву дію дитини.

Для дітей дошкільного віку мультимодальність є природним способом пізнання й комунікації, оскільки мовлення в цей період тісно пов'язано з грою, рухом, емоцією, зображенням, предметною дією та художнім образом. Ефективне формування мовленнєвих умінь у

дошкільній освіті доцільно забезпечувати казкою, ілюстрацією, грою-драматизацією, сюжетною картиною, музично-ритмічними елементами, мовленнєвими ситуаціями, театралізованою діяльністю, простими візуальними схемами й дитячими висловленнями [9; 10; 11, с. 3–7].

У початковій школі мультимодальні технології зберігають ігровий та образний потенціал, поступово набуваючи навчально-пізнавальної спрямованості. Робота з підручником, малюнком, схемою, таблицею, коміксом, піктограмою, відеофрагментом, аудіозаписом, електронною вправою, інтерактивною дошкою, мапою історії чи коротким цифровим повідомленням дозволяє сприймати, осмислювати,

обговорювати й продукувати текст. Така діяльність відповідає завданням мовно-літературної освітньої галузі початкової школи [4–8; 12].

Для розв'язання досліджуваної проблеми класифікацію мультимодальних технологій доцільно здійснювати передусім за способом мовленнєвої діяльності, який вони активізують, а не за видом використаного засобу. Такий підхід запобігає звуженому тлумаченню мультимодальності як простого використання наочності або цифрових ресурсів. Методичної цінності мультимодальна технологія набуває за умови, що різні модули спрямовано на досягнення конкретної мовленнєвої мети.

Таблиця 1

Методичний потенціал мультимодальних технологій у формуванні мовленнєвих умінь дітей

Група технологій	Провідні модули	Мовленнєві дії	Приклади застосування
Візуально-мовленнєві	зображення, слово, колір, простір	опис, розповідь, добір слів, побудова речень	розповідь за картиною; мапа історії; добір заголовка; підпис до ілюстрації
Аудіально-мовленнєві	звук, інтонація, ритм, слово	слухання, розуміння, інтонаційна виразність	аудіоказка; римівка; переказ за опорними словами; інтонаційне читання
Кінетично-жестові	рух, жест, міміка, слово	розуміння інструкції, називання дій, вираження емоцій	руханка; пантоміма; називання виконаних дій; рольова інструкція
Театрально-ігрові	роль, дія, інтонація, простір	діалог, монолог, мовленнєва виразність	інсценізація казки; мінісценка; ляльковий театр; діалог персонажів
Текстово-візуальні	текст, схема, піктограма, таблиця	читання, розуміння тексту, переказ, структурування	мнемотаблиця; комікс; схема розповіді; перетворення тексту на мапу подій
Цифрово-інтерактивні	екранний текст, звук, відео, інтерактивна дія	називання, опис, відповідь, коротке повідомлення	цифрові флешкартки; інтерактивна вправа; повідомлення за відеофрагментом
Інтегровані	слово, зображення, звук, рух, роль, цифровий ресурс	зв'язне мовлення, текстотворення, творче висловлення	слухання казки; упорядкування ілюстрацій; інсценізація епізоду; створення продовження історії

Візуально-мовленнєві технології передбачають поєднання зорового образу й словесного висловлення. До цієї групи віднесено роботу із сюжетними й предметними малюнками, ілюстраціями до художніх творів, серіями картинок, коміксами, піктограмами, мнемотаблицями, мапами історій, візуальними словниками. Їх використання активізує описове мовлення, уміння встановлювати послідовність подій, добирати слова-ознаки й слова-дії, будувати речення, складати зв'язні розповіді та прогнозувати зміст тексту за візуальними опорами.

Аудіально-мовленнєві технології зорієнтовано на слухове сприймання мовлення, музики, інтонації, ритму, звуконаслідування, аудіоказок, пісень, римівок і коротких діалогів. Їх доцільно використовувати для формування фонематичного слуху, інтонаційної виразності, уміння слухати й розуміти усне повідомлення, відтворювати мовленнєвий зразок, розрізняти емоційне забарвлення мовлення.

Кінетично-жестові та театрально-ігрові технології відповідають віковим особливостям дітей дошкільного й молодшого шкільного віку, оскільки мовлення в цей період тісно пов'язане з рухом, мімікою, пантомімою, рольовою взаємодією, інтонацією та емоційним переживанням. Драматизація казок, рольові ігри, мінісценки, ляльковий театр і мовленнєві етюди сприяють розвитку діалогічного мовлення, мовленнєвої виразності, комунікативної ініціативності, уміння враховувати роль, адресата й ситуацію спілкування.

Текстово-візуальні технології охоплюють роботу з мультимодальними текстами, у яких словесну інформацію поєднано із зображенням, схемою, таблицею, інфографікою, умовними позначеннями, кольо-

ром, шрифтовим виділенням і просторовим розміщенням елементів. У початковій школі такі технології формують уміння читати цілісне повідомлення, у якому зміст постає через взаємодію словесного тексту й інших знакових систем [15; 17, с. 211–239].

Цифрово-інтерактивні технології потребують методично виваженого застосування. Інтерактивні дошки, цифрові флешкартки, навчальні застосунки, аудіо- й відеофрагменти, електронні книжки, інтерактивні вправи або презентації доцільні за умови, що вони стимулюють мовленнєву активність дитини, а не замінюють її пасивним переглядом. Такий підхід відповідає позиції UNESCO щодо педагогічно доцільного, віковідповідного й безпечного використання технологій у ранній і початковій освіті [20].

Інтегровані мультимодальні технології поєднують кілька груп засобів і передбачають комплексну мовленнєву діяльність. Наприклад, дитина слухає казку, розглядає ілюстрації, добирає піктограми до подій, відтворює діалог персонажів, інсценізує фрагмент, створює малюнок і складає власне продовження історії. Інтегровані технології мають значний мовленнєво-розвивальний потенціал, оскільки поєднують гру, мовлення, творчість, навчальну дію та комунікативну взаємодію.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті теоретичного аналізу обґрунтовано доцільність використання мультимодальних технологій у формуванні мовленнєвих умінь дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. З'ясовано, що їхній потенціал зумовлений природою дитячого сприймання й комунікації, у яких слово взаємодіє з образом, рухом, емоцією, грою,

інтонацією, жестом, предметною дією, простором і цифровим середовищем.

Уточнено зміст поняття «мультимодальні технології» в контексті мовленнєвого розвитку дітей. Їх розглянуто як педагогічно організовану систему способів, прийомів, засобів і видів діяльності, що забезпечують формування мовленнєвих умінь через цілеспрямовану взаємодію вербального, візуального, аудіального, жестового, рухового, просторового, предметно-практичного й цифрово-інтерактивного модусів. Методичну цінність таких технологій визначає не кількість залучених засобів, а здатність активізувати конкретні мовленнєві дії дитини: слухання, розуміння, називання, опис, діалог, переказ, пояснення, елементарне аргументування, створення усного або письмового висловлення.

Систематизовано мультимодальні технології за їхнім мовленнєво-розвивальним потенціалом. Виокремлено візуально-мовленнєві, аудіально-мовленнєві, кінетично-жестові, театральні-ігрові, текстово-візуальні, цифрово-інтерактивні та інтегровані технології. Запропонована класифікація дає змогу співвіднести кожну групу технологій із конкретними мовленнєвими діями, віковими особливостями дітей і методичними завданнями дошкільної та початкової освіти.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання його результатів для проєктування мовленнєвих ігор, занять, уроків, театралізованих вправ, завдань із візуальними опорами, цифрово підтриманих мовленнєвих практик і комплексних освітніх ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення, комунікативної ініціативності та здатності дитини створювати власне висловлення.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням методичної моделі формування мовленнєвих умінь дітей засобами мультимодальних технологій, укладанням системи мультимодальних вправ для дошкільної та початкової освіти й експериментальною перевіркою їхньої ефективності.

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>.
2. Про дошкільну освіту : Закон України від 06.06.2024 № 3788-IX. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20>.
3. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти). Нова редакція : наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2021 № 33. Київ : МОН України, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya>.
4. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87. База даних «Законодавство України». Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF>.
5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. 1–2 класи : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Київ : МОН України, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Savchenko.pdf>.
6. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом О. Я. Савченко. 3–4 класи : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Київ : МОН

України, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Savchenko.pdf>.

7. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. 1–2 класи : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Київ : МОН України, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.1-2.Shyyan.pdf>.

8. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Р. Б. Шияна. 3–4 класи : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 12.08.2022 № 743-22. Київ : МОН України, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnya.prohrama.1-4/Typova.osvitnya.prohrama.3-4.Shyyan.pdf>.

9. Богущ А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку : підручник для учнів педагогічних коледжів спеціальності 012 «Дошкільна освіта». Київ : Слово, 2021. 334 с. URL: <https://irbis-nbuv.gov.ua/publ/REF-0000767996>.

10. Богущ А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / за ред. А. М. Богущ. 2-ге вид., допов. Київ : Слово, 2015. 704 с.

11. Гавриш Н. Мовлення дитини: впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 3. С. 3–7. URL: https://jmlil.com.ua/files/dv_2021-3/dv2021-3_p3.pdf.

12. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.

13. The New London Group. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*. 1996. Vol. 66. № 1. P. 60–92. URL: <https://www.harvardeducationalreview.org/content/66/1/60>.

14. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London; New York: Routledge, 2010. 212 p. URL: <https://www.routledge.com/Multimodality-A-Social-Semiotic-Approach-to-Contemporary-Communication/Kress/p/book/9780415320610>.

15. Kress G., van Leeuwen T. Reading Images: The Grammar of Visual Design. 3rd ed. London; New York: Routledge, 2020. 288 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003099857/reading-images-gunther-kress-theo-van-leeuwen> (дата звернення: 07.05.2026).

16. Jewitt C., Bezemer J., O'Halloran K. Introducing Multimodality. London; New York: Routledge, 2016. 232 p. URL: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315638027/introducing-multimodality-carey-jewitt-jeff-bezemer-kay-halloran>.

17. Walsh M. Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? *The Australian Journal of Language and Literacy*. 2010. Vol. 33. № 3. P. 211–239. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03651836>.

18. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 274 p. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions>.

19. Lim F. V., Toh W., Nguyen T. T. H. Multimodality in the English Language Classroom: A Systematic Review of Literature. *Linguistics and Education*. 2022. Vol. 69. Article 101048. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0898589822000365>.

20. Outhwaite L. A., Ang L., Herbert E., Sumner E., Van Herwegen J. Technology and Learning for Early Childhood and Primary Education. Paris: UNESCO, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54676/GUXK4594>. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386108.locale=en>.

REFERENCES

1. Pro osvitu : Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII [On Education: Law of Ukraine dated September 5, 2017 No. 2145-VIII]. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> [in Ukrainian]
2. Pro doshkilnu osvitu : Zakon Ukrainy vid 06.06.2024 № 3788-IX [On Preschool Education: Law of Ukraine dated June 6, 2024 No. 3788-IX]. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/3788-20> [in Ukrainian]
3. Pro zatverdzhennia Bazovoho komponenta doshkilnoi osvity (Derzhavnoho standartu doshkilnoi osvity). Nova redaktsiia : nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.01.2021 № 33 [On Approval of the Basic Component of Preschool Education (State Standard of Preschool Education). New edition: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated January 12, 2021 No. 33]. Kyiv : MON Ukrainy, 2021. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> [in Ukrainian]
4. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity : postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 № 87 [On Approval of the State Standard of Primary Education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated February 21, 2018 No. 87]. Baza danykh «Zakonodavstvo Ukrainy» / Verkhovna Rada Ukrainy. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/87-2018-%D0%BF> [in Ukrainian]
5. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. 1–2 klasy : zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [Typical Educational Program Developed under the Leadership of O. Ya. Savchenko. Grades 1–2]. Kyiv : MON Ukrainy, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnia.prohrama.1-4/Typova.osvitnia.prohrama.1-2.Savchenko.pdf> [in Ukrainian]
6. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom O. Ya. Savchenko. 3–4 klasy : zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [Typical Educational Program Developed under the Leadership of O. Ya. Savchenko. Grades 3–4]. Kyiv : MON Ukrainy, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnia.prohrama.1-4/Typova.osvitnia.prohrama.3-4.Savchenko.pdf> [in Ukrainian]
7. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom R. B. Shyiana. 1–2 klasy : zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [Typical Educational Program Developed under the Leadership of R. B. Shyian. Grades 1–2]. Kyiv : MON Ukrainy, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnia.prohrama.1-4/Typova.osvitnia.prohrama.1-2.Shyian.pdf> [in Ukrainian]
8. Typova osvitnia prohrama, rozroblena pid kerivnytstvom R. B. Shyiana. 3–4 klasy : zatv. nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 12.08.2022 № 743-22 [Typical Educational Program Developed under the Leadership of R. B. Shyian. Grades 3–4]. Kyiv : MON Ukrainy, 2022. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2022/08/15/Typova.osvitnia.prohrama.1-4/Typova.osvitnia.prohrama.3-4.Shyian.pdf> [in Ukrainian]
9. Bohush, A. M., & Malinivska, N. V. (2021). Metodyka rozvytku movlennia ta navchannia ridnoi movy ditei rannoho i doshkilnoho viku [Methods of Speech Development and Teaching the Native Language to Early and Preschool Children] : pidruchnyk. Kyiv : Slovo. 334. [1] s. [in Ukrainian]
10. Bohush, A. M., & Havrysh, N. V. (2015). Doshkilna linhvodydaktyka: teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh [Preschool Linguodidactics: Theory and Methods of Teaching Children Their Native Language in Preschool Educational Institutions] : pidruchnyk / za red. A. M. Bohush. 2-he vyd., dopov. Kyiv : Slovo. 704 s. [in Ukrainian]
11. Havrysh, N. (2021). Movlennia dytyny: vprovadzhuiemo Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (nova

redaktsiia) [Child's Speech: Implementing the Basic Component of Preschool Education (New Edition)]. Doshkilne vykhovannia. № 3. S. 3–7. URL: https://jmlil.com.ua/files/dv_2021-3/dv2021-3_p3.pdf [in Ukrainian]

12. Vashulenko, M. S. (Ed.). (2010). Metodyka navchannia ukrainskoi movy v pochatkovii shkoli [Methods of Teaching the Ukrainian Language in Primary School] : navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv : Litera LTD. 364 s. [in Ukrainian]

13. The New London Group. (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review. Vol. 66, № 1. P. 60–92. URL: <https://www.harvardeducationalreview.org/content/66/1/60>. [in English]

14. Kress, G. (2010). Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. London; New York : Routledge. 212 p. [in English]

15. Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). Reading Images: The Grammar of Visual Design. 3rd ed. London; New York : Routledge. 288 p. [in English]

16. Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). Introducing Multimodality. London ; New York : Routledge. 232 p. [in English]

17. Walsh, M. (2010). Multimodal Literacy: What Does It Mean for Classroom Practice? The Australian Journal of Language and Literacy. Vol. 33. № 3. P. 211–239. [in English]

18. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe Publishing. 274 p. [in English]

19. Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English Language Classroom: A Systematic Review of Literature. Linguistics and Education. Vol. 69. Article 101048. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>. [in English]

20. Outhwaite, L. A., Ang, L., Herbert, E., Sumner, E., & Van Herwegen, J. (2023). Technology and Learning for Early Childhood and Primary Education. Paris : UNESCO. DOI: <https://doi.org/10.54676/GUXK4594>. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КІНДЕЙ Леся – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів до мовленнєвого розвитку здобувачів дошкільної та початкової освіти, мультимодальні технології, українськомовна освіта дітей.

НІКІТИНА Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутніх педагогів до мовленнєвого розвитку здобувачів дошкільної та початкової освіти, мультимодальні технології, англійськомовна освіта дітей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

KINDEI Lesia – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future teachers for the speech development of preschool and primary school learners, multimodal technologies, Ukrainian-language education of children.

NIKITINA Olena – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: professional training of future teachers for the speech development of preschool and primary school learners, multimodal technologies, English-language education of children.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.018.43:004:316.77

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-700-703

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ІКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНФОМЕДІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін. Обґрунтовано актуальність проблеми в умовах цифровізації освіти, поширення дезінформації та зростання ролі критичного мислення у професійній підготовці педагогів. Визначено сутність інфомедійної грамотності як інтегрованої складової професійної компетентності майбутнього вчителя. Охарактеризовано потенціал цифрових платформ, пошукових систем, електронних баз даних, освітніх ресурсів і медіасервісів у розвитку навичок пошуку, аналізу, перевірки, оцінювання та створення інформаційного контенту. Наголошено, що цілеспрямоване використання ІКТ сприяє розвитку медіакультури, цифрової компетентності, інформаційної безпеки та готовності майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в сучасному медіапросторі.

Обґрунтовано роль інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін. Розкрито сутність інфомедійної грамотності як інтегрованої складової професійної компетентності педагога, що охоплює інформаційну, медійну, цифрову, комунікативну та ціннісно-етичну складові. Наголошено, що сукупність цих компонентів забезпечує готовність майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. Охарактеризовано потенціал цифрових платформ, пошукових систем, електронних баз даних, освітніх ресурсів і медіасервісів у розвитку навичок пошуку, аналізу, перевірки, оцінювання та створення інформаційного контенту. Підкреслено, що цілеспрямоване використання ІКТ сприяє розвитку критичного мислення, медіакультури, цифрової компетентності та відповідальної інформаційної поведінки майбутніх педагогів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інфомедійна грамотність, майбутні вчителі, суспільствознавчі дисципліни, медіаосвіта, цифрова компетентність, критичне мислення, цифрове середовище, професійна підготовка, медіакультура.

DERUN Yegor –

Postgraduate student of the Department
of Digital Technologies and Professional Education
of Vinnytsia State Pedagogical University
named after Mykhailo Kotsiubynskyi
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7098-5070>
e-mail: Egorde34@gmail.com

ICT AS A MEANS OF FORMING MEDIA LITERACY OF FUTURE TEACHERS OF SOCIAL SCIENCES

The article reveals the possibilities of using information and communication technologies (ICT) as a means of developing media and information literacy of future teachers of social science disciplines. The relevance of the issue is substantiated in the context of the digitalization of education, the spread of disinformation, and the increasing role of critical thinking in the professional training of teachers. The essence of media and information literacy is defined as an integrated component of the professional competence of a future teacher. The potential of digital platforms, search engines, electronic databases, educational resources, and media services in developing skills of searching, analyzing, verifying, evaluating, and creating information content is characterized. It is emphasized that the purposeful use of ICT contributes to the development of media culture, digital competence, information security, and the readiness of future teachers for effective professional activity in the modern media space.

The role of information and communication technologies in the formation of media and information literacy of future teachers of social science disciplines is substantiated. The essence of media and information literacy is revealed as an integrated component of a teacher's professional competence, encompassing informational, media, digital, communicative, and value-ethical components. It is emphasized that the combination of these components ensures the readiness of future teachers for effective professional activity in the conditions of a digital society. The potential of digital platforms, search engines, electronic databases, educational resources, and media services in developing skills of searching, analyzing, verifying, evaluating, and creating information content is characterized. It is highlighted that the purposeful use of ICT contributes to the development of critical thinking, media culture, digital competence, and responsible information behavior of future teachers.

Key words: information and communication technologies, infomedia literacy, future teachers, social science disciplines, media education, digital competence, critical thinking, digital environment, professional training, media culture.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах цифровізації освіти, стрімкого зростання інформаційних потоків, поширення фейків, маніпуляцій і дезінформації інфомедійна грамотність стає необхідною складовою професійної підготовки сучасного вчителя. Особливої ваги ця проблема набуває у підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін, оскільки їхня професійна діяльність безпосередньо пов'язана з формуванням у здобувачів освіти критичного мислення, грома-

дянської свідомості, навичок аналізу суспільних процесів та відповідального споживання інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему медіаосвіти, медіаграмотності та інфомедійної грамотності вивчали О. Волошенюк, В. Іванов, Г. Дегтярьова, І. Старагіна, О. Мокрогуз, Р. Шаламов, Р. Євтушенко, а питання формування медіа- та інфомедійної грамотності майбутніх учителів досліджували Л. Чесмоніна, В. Дьоміна, Ю. Казаков та інші науковці [1–4].

Інформаційно-комунікаційні технології в цьому контексті виступають не лише технічним засобом навчання, а й ефективним інструментом розвитку вмінь пошуку, відбору, перевірки, критичного оцінювання, інтерпретації та створення медіаконтенту. Саме тому дослідження можливостей ІКТ у формуванні інфомедійної грамотності майбутніх педагогів є своєчасним і практично значущим. Невизначеними залишаються питання сутності, структури, критеріїв і педагогічних умов формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін засобами ІКТ, а також методичного забезпечення й оцінки ефективності використання цифрових інструментів у цьому процесі.

Метою статті є обґрунтування можливостей інформаційно-комунікаційних технологій як засобу формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін та визначення їх ролі у розвитку критичного мислення, цифрової компетентності й навичок роботи з інформацією в сучасному медіапросторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інфомедійна грамотність є результатом цілеспрямованої медіаосвіти. В Україні її розвиток ґрунтується на новій редакції Концепції впровадження медіаосвіти, що враховує стан медіакультури громадян, міжна-

родний досвід і сучасні вимоги до педагога. Практична реалізація медіаосвіти здійснюється через експериментальне впровадження, розроблення навчальних програм і посібників, спрямованих на інтеграцію медіаосвіти в освітній процес [1, 4].

Інфомедійна грамотність визначається як інтегрована складова професійної компетентності майбутнього вчителя, оскільки поєднує сукупність знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві. Її складовими (табл. 1) є інформаційна компетентність, що передбачає вміння здійснювати пошук, відбір, аналіз і перевірку інформації; медіаграмотність, яка забезпечує здатність критично сприймати медіаконтент, розпізнавати маніпуляції, фейки та дезінформацію; цифрова компетентність, пов'язана з умінням використовувати інформаційно-комунікаційні технології та цифрові ресурси в освітньому процесі; комунікативна складова, що сприяє ефективній взаємодії в медіапросторі; а також ціннісно-етична складова, яка формує відповідальне й безпечне використання інформації та медіа. Сукупність цих компонентів забезпечує готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства та сучасного медіасередовища [2, 4].

Таблиця 1

Складові інфомедійної грамотності майбутнього вчителя

Складова	Зміст
Інформаційна компетентність	Уміння здійснювати пошук, відбір, аналіз, перевірку та систематизацію інформації.
Медіаграмотність	Здатність критично сприймати медіаконтент, розпізнавати маніпуляції, фейки та дезінформацію.
Цифрова компетентність	Уміння використовувати ІКТ, цифрові ресурси та онлайн-інструменти в освітньому процесі.
Комунікативна складова	Здатність ефективно взаємодіяти, обмінюватися інформацією та працювати в сучасному медіапросторі.
Ціннісно-етична складова	Відповідальне, безпечне й етичне використання інформації, медіа та цифрових технологій.
Професійно-педагогічна готовність	Здатність застосовувати інфомедійну грамотність у професійній діяльності та формувати її в учнів.

В таблиці відображено основні складові інфомедійної грамотності майбутнього вчителя як інтегрованої складової його професійної компетентності. У ній показано, що інфомедійна грамотність має комплексний характер і поєднує інформаційну, медійну, цифрову, комунікативну та ціннісно-етичну складові. Інформаційна компетентність забезпечує вміння здійснювати пошук, відбір, аналіз і перевірку інформації, тоді як медіаграмотність сприяє критичному сприйняттю медіаконтенту та розпізнаванню маніпулятивних впливів. Цифрова компетентність пов'язана з ефективним використанням ІКТ і цифрових ресурсів у професійній діяльності. Водночас комунікативна складова забезпечує результативну взаємодію в сучасному медіапросторі, а ціннісно-етична формує відповідальне й безпечне використання інформації та медіа. Сукупність представлених компонентів забезпечує готовність майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Саме тому формування інфомедійної грамотності потребує цілеспрямованого використання цифрових інструментів, які дають змогу поєднати теоретичні знання з практичними навичками роботи з інформацією. У професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін ІКТ виступають не лише технічним засобом навчання, а й

ефективним педагогічним ресурсом розвитку критичного мислення, медіакультури та відповідальної інформаційної поведінки [1, 2].

Потенціал цифрових платформ, пошукових систем, електронних баз даних, освітніх ресурсів і медіасервісів у формуванні інфомедійної грамотності зумовлений їхніми широкими можливостями щодо доступу, опрацювання та створення інформації. Цифрові платформи забезпечують організацію навчальної взаємодії, спільної роботи та комунікації учасників освітнього процесу. Пошукові системи сприяють розвитку навичок ефективного пошуку, відбору та первинного аналізу інформації, а електронні бази даних дозволяють працювати з науково перевіреними джерелами, оцінювати їхню достовірність і наукову цінність. Освітні ресурси розширюють можливості самоосвіти, доступу до сучасного навчального контенту та розвитку критичного мислення. Водночас медіасервіси створюють умови для візуалізації, інтерпретації, представлення та створення власного інформаційного контенту, що сприяє формуванню медіакультури, цифрової компетентності та здатності відповідально взаємодіяти в сучасному медіапросторі.

Прикладами цифрових засобів, що сприяють розвитку навичок пошуку, аналізу, перевірки, оцінювання та створення інформаційного контенту, є [2, 3]:

1. цифрові платформи: Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams, Zoom – забезпечують організацію навчання, комунікацію, спільну роботу та обмін інформацією;

2. пошукові системи: Google, Google Scholar, Bing – сприяють формуванню навичок пошуку, відбору та первинного аналізу інформації;

3. електронні бази даних: Scopus, Web of Science, ERIC, «Наукова періодика України» – дозволяють працювати з науково перевіреними джерелами, оцінювати їхню достовірність і наукову цінність;

4. освітні ресурси: Prometheus, EdEra, Coursera, Всеукраїнська школа онлайн – забезпечують доступ до сучасного навчального контенту та можливості самоосвіти;

5. медіасервіси: YouTube, Canva, Padlet, Menti-meter, Kahoot – сприяють створенню, візуалізації, представленню й інтерактивному обговоренню інформаційного контенту.

Отже, цифрові платформи, пошукові системи, електронні бази даних, освітні ресурси та медіасервіси мають значний потенціал у формуванні інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін. Їх використання сприяє розвитку навичок пошуку, відбору, аналізу, перевірки, оцінювання та створення інформаційного контенту. ІКТ забезпечують доступ до достовірних джерел, підтримують критичне мислення, розвивають цифрову компетентність і медіакультуру, а також формують готовність майбутніх педагогів ефективно використовувати медіаресурси в освітньому процесі.

Саме тому цілеспрямоване використання ІКТ у підготовці майбутніх учителів є важливим, оскільки сучасна освіта дедалі більше пов'язана з цифровими ресурсами, онлайн-комунікацією та медіасередовищем. Робота з цифровими платформами, електронними освітніми ресурсами, мультимедійними матеріалами й онлайн-інструментами формує в студентів уміння критично добирати, аналізувати, створювати та безпечно використовувати інформацію.

Завдяки цьому розвивається медіакультура, адже майбутні педагоги вчаться не лише споживати медіаконтент, а й оцінювати його достовірність, етичність і педагогічну доцільність. Водночас формується цифрова компетентність: уміння застосовувати ІКТ для навчання, комунікації, організації освітнього процесу та професійного саморозвитку [1, 4].

Окремого значення набуває інформаційна безпека, оскільки вчитель має вміти захищати персональні дані, розпізнавати фейки, уникати маніпуляцій і навчати цьому учнів. Отже, системне й педагогічно вмотивоване використання ІКТ готує майбутніх учителів до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного медіапростору, де цифрові технології є невід'ємною частиною освіти.

Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології є важливим засобом формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін. Їх цілеспрямоване використання сприяє розвитку критичного мислення, цифрової компетентності, умінь аналізувати, оцінювати й безпечно використовувати інформацію. Такі тенденції забезпечують готовність майбутніх педагогів до ефективної професійної діяльності в умовах сучасного медіапростору та до формування інфомедійної грамотності в учнів.

Згідно того, інфомедійна грамотність майбутнього вчителя є інтегрованою складовою його професійної компетентності, що поєднує інформаційну, медійну, цифрову, комунікативну та ціннісно-етичну складові. Її формування забезпечує здатність педагога критично працювати з інформацією, безпечно й відповідально використовувати медіа та цифрові ресурси, а також ефективно взаємодіяти в сучасному медіапросторі. Цілеспрямоване використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін сприяє розвитку критичного мислення, медіакультури, цифрової компетентності та професійно-педагогічної готовності до формування інфомедійної грамотності в учнів.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці ефективних методик формування інфомедійної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Актуальним є також дослідження можливостей інтеграції цифрових платформ, медіасервісів і технологій штучного інтелекту в освітній процес закладів вищої освіти. Подальшого вивчення потребують педагогічні умови розвитку критичного мислення, медіакультури та відповідальної інформаційної поведінки майбутніх педагогів в умовах цифровізації освіти й активного поширення медіаконтенту.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бакка Т., Бурім О., Волошенюк О., Євтушенко Р., Мелешченко Т., Мокрогуз О. Медіаграмотність та критичне мислення на уроках суспільствознавства: посібник для вчителя. Київ: Центр вільної преси, Академія української преси, 2016. 243 с.
2. Волошенюк О., Дегтярьова Г., Шаламов Р. Практична медіаграмотність у НУШ. 5–7 класи: навчальний посібник. Київ: Центр вільної преси, 2024. 181 с.
3. Іванов В., Волошенюк О. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ: Центр вільної преси, 2012. 352 с.
4. Мокрогуз О. Основи медіаграмотності. 5–6 класи: модельна навчальна програма для закладів загальної середньої освіти / за ред. О. Волошенюк, В. Іванова, Р. Євтушенко. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2023. 25 с.

REFERENCES

1. Bakka, T., Burim, O., Volosheniuk, O., Yevtushenko, R., Meleshchenko, T., & Mokrohuz, O. (2016). Mediahramotnist ta krytychne myslennia na urokakh suspilstvoznnavstva [Media literacy and critical thinking in social studies lessons]. Kyiv: Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. 243 s. [in Ukrainian]
2. Ivanov, V., & Volosheniuk, O. (2012). Mediaosvita ta mediahramotnist [Media education and media literacy]. Kyiv: Tsentr vilnoi presy. 352 s. [in Ukrainian]
3. Mokrohuz, O. (2023). Osnovy mediahramotnosti. 5–6 klasy: modelna navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [Fundamentals of media literacy. Grades 5–6: model curriculum for general secondary education institutions]. Kyiv: Akademiia ukrainskoi presy, Tsentr vilnoi presy. 25 s. [in Ukrainian]
4. Volosheniuk, O., Dehtiarova, H., & Shalamov, R. (2024). Praktychna mediahramotnist u NUSH. 5–7 klasy [Practical media literacy in the New Ukrainian School. Grades 5–7]. Kyiv: Tsentr vilnoi presy. 181 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДЕРУН Єгор – аспірант кафедри цифрових технологій і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: ІКТ як засіб формування інформаційної грамотності майбутніх учителів суспільствознавчих дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DERUN Yegor – Postgraduate student of the Department of Digital Technologies and Professional Education of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyi.

Scientific interests: ICT as a means of forming media literacy of future teachers of social sciences.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 72.01:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-703-708

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЕРМАКОВ Сергій –

викладач фахових дисциплін, спеціаліст першої категорії
Кам'янець-Подільського фахового коледжу
будівництва архітектури та дизайну
завідувач навчально-наукової лабораторії «DAK GPS»
закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6840-5309>
e-mail: ermkov@gmail.com

МАРЧУК Елла –

заступник директора з навчальної роботи,
спеціаліст вищої категорії
Кам'янець-Подільського фахового
коледжу будівництва архітектури та дизайну
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7776-110X>
e-mail: ella.marchuk@gmail.com

СЕМЕНИШЕНА Руслана –

кандидат педагогічних наук доцент,
кафедри технічного сервісу і загальнотехнічних дисциплін
закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2969-3635>
e-mail: alexrusl@ukr.net

ОЛЕКСІЙКО Сергій –

викладач фахових дисциплін,
відокремленого структурного підрозділу
«Хотинський фаховий коледж»,
асистент кафедри тракторів, автомобілів та енергетичних засобів
закладу вищої освіти «Подільський державний університет»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-6790>
e-mail: ovstt@i.ua

ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПЕРСПЕКТИВНОМУ КРЕСЛЕННІ АРХІТЕКТУРНИХ ОБ'ЄКТІВ НА ОСНОВІ ПОЄДНАННЯ МЕТОДУ АРХІТЕКТОРА ТА МЕТОДУ СІТКИ

У статті розглянуто проблему формування графічної компетентності студентів архітектурних і дизайнерських спеціальностей у процесі навчання перспективного креслення. Наголошено, що здатність правильно відтворювати просторові характеристики архітектурних об'єктів і їх взаємозв'язок із навколишнім середовищем є важливою складовою професійної підготовки майбутніх архітекторів. Проаналізовано особливості застосування традиційних методів побудови перспективних зображень у навчальному процесі та визначено їх можливості й обмеження під час виконання комплексних графічних завдань, пов'язаних із зображенням забудованих територій.

Обґрунтовано доцільність поєднання методу архітектора та методу перспективної сітки для побудови перспективи району з домінуючим архітектурним об'єктом. Запропоновано комбінований підхід, який передбачає поетапне використання цих методів з метою забезпечення просторової узгодженості між основною будівлею та елементами навколишнього середовища. Розроблено алгоритм побудови перспективного зображення, що включає визначення точки зору, лінії горизонту та точок сходу, формування плану району в узгодженому масштабі, визначення положення картинної площини, побудову перспективної сітки та подальше викреслювання об'єктів середовища у відповідності до отриманої просторової структури.

Показано, що застосування запропонованої методики сприяє підвищенню точності перспективних побудов, зменшенню типових помилок, пов'язаних із порушенням масштабності та перспективних співвідношень, а також покращує розуміння студентами просторової організації архітектурного середовища. Визначено педагогічну ефективність використання комбінованого методу у навчальному процесі під час вивчення дисциплін, пов'язаних з архітектурною графікою, кресленням та нарисною геометрією. Запропонований підхід може бути використаний у практичній підготовці студентів, при виконанні комплексних навчальних завдань, курсових і проєктних робіт, а також у подальшому вдосконаленні методики викладання графічних дисциплін архітектурного спрямування.

Ключові слова: методика викладання, креслення, архітектурна графіка, перспективне креслення, метод архітектора, метод перспективної сітки, графічна компетентність.

YERMAKOV Serhii –

Lecturer of Professional Disciplines, First Category Specialist, Kamyanets-Podilskyi Instrument Applied College of Construction Architecture and Design; Head of the Educational and Research Laboratory “DAK GPS”, Higher Education Institution “Podillia State University”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6840-5309>

e-mail: ermkov@gmail.com

MARCHUK Ella –

Deputy Director for Academic Affairs, Specialist of the Highest Category

Kamianets-Podilskyi Professional College of Construction

Architecture and Design

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7776-110X>

e-mail: ella.marchuk@gmail.com

SEMENYSHENA Ruslana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technical Service and General Technical Disciplines, Higher Education Institution

“Podillia State University”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2969-3635>

e-mail: alexrusl@ukr.net

OLEKSIYKO Serhiy –

Lecturer of Professional Disciplines, Khotyn Vocational College of Higher Education Institution “Podillia State University”; Assistant of the Department of Tractors, Automobiles and Power Engineering Equipment, Higher Education Institution “Podillia State University”

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3092-6790>

e-mail: ovstt@i.ua

FORMATION OF STUDENTS' GRAPHIC COMPETENCE IN PERSPECTIVE DRAWING OF ARCHITECTURAL OBJECTS BASED ON THE COMBINATION OF THE ARCHITECT'S METHOD AND THE GRID METHOD

The article examines the problem of developing graphic competence among students of architectural and design specialties in the process of teaching perspective drawing. It is emphasized that the ability to correctly represent the spatial characteristics of architectural objects and their relationship with the surrounding environment is an important component of the professional training of future architects. The peculiarities of applying traditional methods of constructing perspective images in the educational process are analyzed, and their possibilities and limitations in performing complex graphic tasks related to the depiction of built-up territories are determined.

The expediency of combining the architect's method and the perspective grid method for constructing the perspective of a district with a dominant architectural object is substantiated. A combined approach is proposed that involves the step-by-step use of these methods in order to ensure spatial consistency between the main building and the elements of the surrounding environment. An algorithm for constructing a perspective image has been developed, which includes determining the viewpoint, horizon line and vanishing points, forming a district plan in a coordinated scale, determining the position of the picture plane, constructing a perspective grid, and subsequently drawing the objects of the environment in accordance with the obtained spatial structure.

It is shown that the application of the proposed methodology contributes to improving the accuracy of perspective constructions, reducing typical errors related to violations of scale and perspective relationships, and also improves students' understanding of the spatial organization of the architectural environment. The pedagogical effectiveness of using the combined method in the educational process during the study of disciplines related to architectural graphics, technical drawing, and descriptive geometry is determined. The proposed approach can be used in the practical training of students, in performing complex educational tasks, course and design projects, as well as in the further improvement of the methodology for teaching graphic disciplines in the field of architecture.

Key words: teaching methodology, technical drawing, architectural graphics, perspective drawing, architect's method, perspective grid method, graphic competence.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У системі підготовки майбутніх архітекторів і дизайнерів графічна грамотність посідає одне з ключових місць, оскільки забезпечує здатність здобувачів освіти адекватно відтворювати просторові характеристики архітектурних об'єктів і їх взаємодію з навколишнім середовищем [1; 2].

У системі підготовки майбутніх архітекторів і дизайнерів графічна грамотність посідає одне з ключових місць, оскільки саме вона забезпечує здатність здобувачів освіти адекватно відтворювати просторові характеристики об'єктів архітектури та їх взаємодію з навколишнім середовищем. Одним із базових елементів такої підготовки є оволодіння методами побудови перспективних зображень, що

формує здатність адекватно передавати тривимірний простір на площині та усвідомлювати просторові взаємозв'язки між окремими об'єктами і середовищем у цілому [3], [5], [8]. У процесі фахової підготовки перспектива використовується не лише як засіб візуалізації проєктних рішень, а й як інструмент розвитку просторового мислення, композиційного бачення та професійної графічної культури.

У навчальних програмах архітектурних і дизайнерських спеціальностей традиційно застосовуються класичні методи побудови перспективи, зокрема метод архітектора та метод перспективної сітки [4], [6]. Метод архітектора є ефективним для побудови перспективи окремої будівлі, оскільки забезпечує точність просторових співвідношень і наочність

графічного результату. Саме цей метод найчастіше використовується студентами під час виконання курсових і дипломних проєктів, де необхідно представити спроектований об'єкт у перспективі. Метод перспективної сітки, у свою чергу, є універсальним інструментом для побудови перспективи протяжних територій і міського середовища, особливо у випадках наявності різнонаправлених, криволінійних або композиційно складних елементів [3; 4].

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю формування у здобувачів архітектурної освіти цілісних графічних навичок, що відповідають реальним проєктним завданням, коли архітектурний об'єкт розглядається не ізольовано, а в контексті середовища [5], [8]. У Кам'янець-Подільському фаховому коледжі будівництва, архітектури та дизайну в межах викладання дисциплін «Креслення та основи нарисної геометрії» та «Архітектурна графіка» виникла потреба розроблення такої методики, яка б дозволила поєднати відпрацювання навичок побудови перспективи будинку методом архітектора з формуванням перспективи району за допомогою методу сітки в межах одного навчального завдання. Запровадження комбінованого підходу до побудови перспективи сприяє не лише підвищенню якості навчальних робіт, а й розвитку просторового мислення та вмінню інтегрувати окремий архітектурний об'єкт у складне просторове середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання навчання перспективного креслення та формування графічної компетентності студентів архітектурних і дизайнерських спеціальностей неодноразово розглядалися у науково-педагогічних дослідженнях. У працях вітчизняних учених підкреслюється роль перспективи як основи графічної грамотності та важливого засобу розвитку просторового мислення [3; 4; 5; 9]. У цих дослідженнях розкриваються особливості застосування окремих методів перспективи та їх роль у формуванні професійних компетентностей майбутніх архітекторів. Водночас недостатньо уваги приділяється проблемі інтеграції різних методів перспективної побудови в межах одного графічного завдання, зокрема під час виконання комплексних навчальних робіт, де необхідно поєднати перспективу окремого проєктованого об'єкта з перспективою забудованої території.

У практиці навчального процесу це проявляється у тому, що студенти, які впевнено володіють методом архітектора для побудови перспективи будинку, зазнають труднощів під час включення цього об'єкта в перспективу району або міського фрагмента [6], [7]. Особливо складними є ситуації, коли середовище містить об'єкти зі складною геометрією, різними напрямками осей або криволінійними формами, для яких застосування лише методу архітектора стає малоефективним. Водночас використання методу сітки без чіткої прив'язки до вже побудованої перспективи будівлі може призводити до порушення масштабності та просторової узгодженості зображення.

Разом із тим у більшості наукових праць методи перспективної побудови розглядаються переважно ізольовано, без урахування необхідності їх інтеграції в межах одного навчального завдання. Питання поєднання перспективи домінантного об'єкта з перспективою району або міського фрагмента, особливо в контексті навчального процесу, залишаються недос-

татньо висвітленими. Це свідчить про наявність науково-методичної прогалини, яка потребує подальшого дослідження й педагогічного обґрунтування.

Метою статті є розроблення та педагогічне обґрунтування комбінованого методу побудови перспективи забудованої території з домінантним об'єктом шляхом поєднання методу архітектора та методу перспективної сітки, а також визначення доцільності його використання у навчальному процесі підготовки студентів архітектурних і дизайнерських спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Запропонований у дослідженні комбінований метод побудови перспективи ґрунтується на поетапному поєднанні методу архітектора та методу перспективної сітки з метою формування у студентів цілісних графічних навичок побудови перспективних зображень архітектурних об'єктів у контексті забудованої території. Методика орієнтована на використання в навчальному процесі підготовки студентів архітектурних і дизайнерських спеціальностей та враховує логіку поступового ускладнення графічних завдань – від побудови перспективи окремого об'єкта до формування перспективи району в цілому [2; 9].

На першому етапі здійснюється побудова перспективи домінантного архітектурного об'єкта за планом і фасадом будинку відповідно до загальних правил методу архітектора (рис. 1). На цьому етапі задається точка зору, визначаються лінія горизонту, точки сходу та положення картинної площини, що забезпечує коректну просторову побудову основної будівлі й формує базову перспективну схему, яка надалі використовується для узгодження зображення середовища.

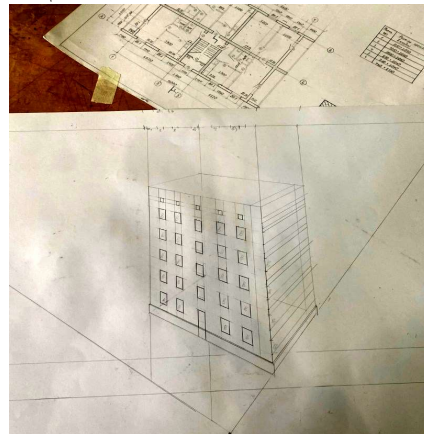


Рис. 1 – перспектива будинку, побудована методом архітектора.

Другий етап передбачає формування плану району в пропорційному масштабі (рис. 2). У межах плану, окрім домінантного об'єкта, розміщуються сусідні будинки, громадські простори, транспортні елементи та малі архітектурні форми. З метою зручності графічної побудови та наочності зображення план району виконується у більш дрібному масштабі порівняно з планом окремого будинку, що відповідає реальним умовам виконання комплексних навчальних завдань.

Ключовим етапом методики є визначення положення картинної площини на плані району. Її розташування має відповідати напрямку та куту

нахилу перспективної сітки, сформованої під час побудови домінантного об'єкта методом архітектора. Така узгодженість забезпечує єдність перспективного простору та дозволяє уникнути типових помилок, пов'язаних із невідповідністю масштабів і перспективних напрямів.

На наступному етапі відповідно до правил методу перспективної сітки на план району наноситься сітка з заданим кроком, обраним з урахуванням масштабу зображення (рис. 2). Вертикальні лінії сітки переносяться на картинну площину перспективи з урахуванням зміненого масштабу, після чого через отримані точки проводяться лінії до відповідної точки сходу (рис. 3). У результаті формується перспективна сітка району, яка слугує основою для подальшої побудови всіх елементів середовища.

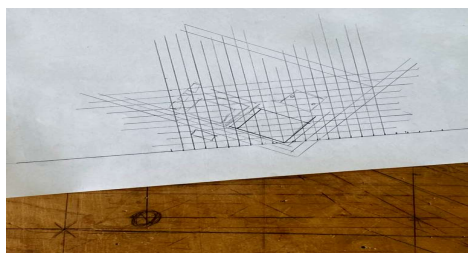


Рис. 2 – план району з нанесеною картинною площиною та перспективною сіткою.

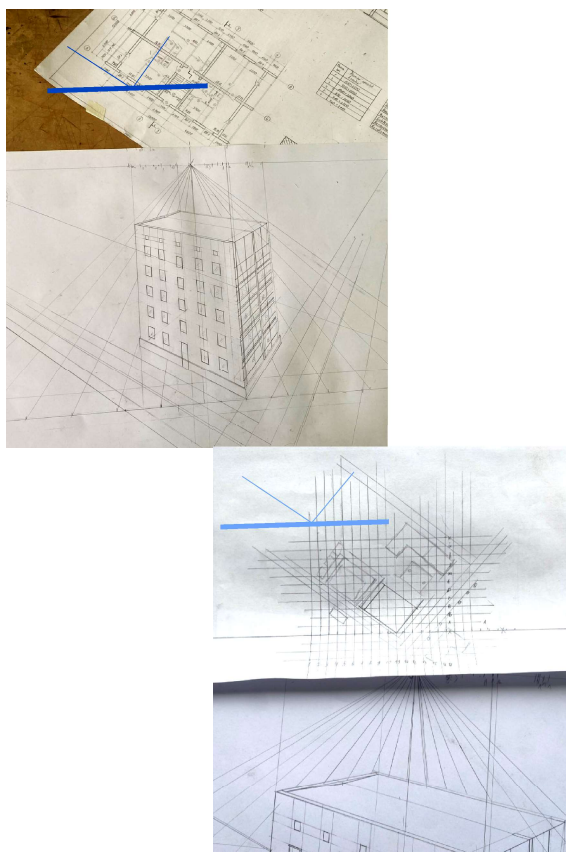


Рис. 3 – перенесення перспективної сітки на картинну площину.

Завершальний етап полягає у викреслюванні всіх об'єктів району в перспективі відповідно до отриманої сітки (рис. 4). Такий підхід дозволяє зберегти пропорційність, масштабність і просторову узгодженість забудови з домінантним об'єктом, водночас

забезпечуючи наочність і цілісність перспективного зображення.

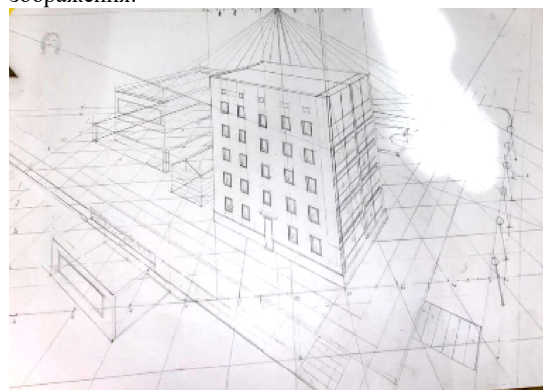


Рис. 4 – фінальна перспектива району з домінантним об'єктом.

Застосування запропонованого комбінованого методу в навчальному процесі дозволяє ефективно поєднати точність перспективної побудови окремої будівлі з можливістю швидкого та наочного формування перспективи забудованої території. Практичні спостереження свідчать, що використання методу зменшує кількість помилок, пов'язаних із порушенням масштабів і перспективних співвідношень, а також сприяє кращому розумінню студентами просторової структури архітектурного середовища.

Метод є зручним для застосування як в умовах аудиторної роботи, так і під час самостійної підготовки студентів, оскільки не потребує використання цифрових засобів моделювання та базується на класичних інструментах архітектурної графіки. Формалізація методики у вигляді послідовного алгоритму побудови перспективи району з домінантним об'єктом полегшує засвоєння складних просторових побудов і відповідає дидактичному принципу навчання «від простого до складного».

Поетапний характер методу сприяє розвитку просторового мислення, формуванню навичок аналізу взаємного розташування архітектурних об'єктів і може бути використаний як основа для виконання комплексних навчальних завдань, курсових і проєктних робіт у процесі підготовки студентів архітектурних і дизайнерських спеціальностей.

Отримані результати узгоджуються з дослідженнями, у яких підкреслюється важливість активізації пізнавальної діяльності студентів і використання ефективних методичних підходів у технічній освіті [10; 11; 12].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У статті обґрунтовано доцільність поєднання методу архітектора та методу перспективної сітки для побудови перспективи забудованої території з домінантним архітектурним об'єктом у навчальному процесі підготовки студентів архітектурних і дизайнерських спеціальностей. Запропонований комбінований підхід забезпечує просторову узгодженість окремої будівлі з перспективою району та дозволяє подолати обмеження ізольованого застосування класичних методів перспективної побудови.

Розроблена поетапна методика сприяє систематизації графічних навичок, зменшенню типових помилок під час виконання комплексних навчальних завдань і розвитку просторового мислення студентів. Перспективи подальших досліджень пов'язані з

адаптацією запропонованого методу до складніших просторових ситуацій, використанням його у курсовому та дипломному проєктуванні, а також з аналізом можливостей інтеграції з цифровими засобами архітектурної графіки.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Yermakov S., Tkach L., Potapyskiy P., Oleksiyko S., Olenyuk A. Architecture and Construction students' perception of "Technical Drawing" and "Descriptive Geometry" discipline content. Vide. Tehnologija. Resursi - Environment. Technologies. Resources. V.2. Rezekne, Latvia. 2023. Pp. 209–213. DOI: <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7207>
2. Єрмаков С., Потапський П., Вільчинська Д., Олексійко С. Оцінка значущості тем з креслення та рисової геометрії при навчанні студентів архітектурно-будівельних спеціальностей графічної грамотності. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. Випуск 1. 2023. С. 131–137. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2023.1.19>
3. Бабенко Л. В., Стрітьєвич Т. М., Медведєв О. А. Методика навчання художників та дизайнерів передачі перспективних масштабів у творах живопису та рисунку. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2024. Вип. 213. С. 323–328. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-323-328>
4. Прасол С. І. Композиції перспективних побудов у творах живопису. Технічна естетика і дизайн. 2019. Вип. 16. С. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.32347/2221-9293.2019.16.82-89>
5. Думанська В. В., Бредньова В. П., Марченко В. С. Удосконалення методики викладання спеціального розділу «Перспектива» для студентів архітектурних спеціальностей. Одеса: ОДАБА, 2018. 68 с.
6. Ніколаєв О. М. Нарисна геометрія і перспектива в архітектурному проєктуванні. Київ: КНУБА, 2016. 212 с.
7. Чепелик В. В. Архітектурна графіка як засіб формування професійного мислення архітектора. Архітектурний вісник КНУБА. 2017. Вип. 11. С. 145–151.
8. Gokhale M. V., Jain L. M. Pedagogy for "Architectural Graphics and Drawing": Conventional vs Virtual Approaches. International Journal of Engineering Research & Technology. 2022. URL: <https://www.ijert.org/pedagogy-for-architectural-graphics-and-drawing-from-students-perspective-conventional-vs-virtual>
9. Єрмаков С.В., Семенишена Р.В., Потапський П.В. Навчання графічної грамотності у закладах фахової передвищої освіти архітектурно-будівельного спрямування. Future of Work: Technological, Generational and Social Shifts: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference, Dnipro, Ukraine, 2024. С. 49–51.
10. Єрмаков С., Девін В., Ткачук В., Вільчинська Д. Залучення пізнавальної інформації при викладанні технічної механіки у закладах вищої освіти агротехнічного спрямування. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. Випуск 1. 2022 (132). С. 33–39. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.1.4>
11. Єрмаков, С. В., Олексійко, С. Л., Пукас, В. Л., & Волинкін, М. (2023). Мотивація як психолого-педагогічний аспект підвищення рівня пізнавальної активності. Професійно-прикладні дидактики. (1). С. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-3>
12. Єрмаков С., Семенишена Р., Дубік В., Потапський П., Дуганець В. Систематизація прийомів і методів підвищення ефективності викладання лекцій. Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського. Вип. 2. 2024. С. 11–18. URL: https://visnikkrmu.kdu.edu.ua/stati/2024_2_11.pdf

REFERENCES

1. Yermakov, S., Tkach, L., Potapyskiy, P., Oleksiyko, S., & Olenyuk, A. (2023). Architecture and Construction students' perception of "Technical Drawing" and "Descriptive Geometry" discipline content. Vide. Tehnologija. Resursi – Environment. Technologies. Resources. Vol. 2. Rezekne. Latvia. P. 209–213. DOI: <https://doi.org/10.17770/etr2023vol2.7207> [in English]

2. Yermakov, S., Potapyskiy, P., Vilchynska, D., & Oleksiyko, S. (2023). Otsinka znachushchosti tem z kreslennia ta narysnoi heometrii pry navchanni studentiv arkhitekturno-budivelnnykh spetsialnostei hrafichnoi hramotnosti [Assessment of the significance of topics in technical drawing and descriptive geometry in teaching graphic literacy to students of architectural and construction specialties]. Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Issue 1. S. 131–137. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2023.1.19> [in Ukrainian]
3. Babenko, L. V., Stritiyevych, T. M., & Medvediev, O. A. (2024). Metodyka navchannia khudozhnykiv ta dyzaineriv peredachi perspektivnykh masshtabiv u tvorakh zhyvopysu ta rysunku [Methodology of teaching artists and designers to convey perspective scales in works of painting and drawing]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. Issue 213. S. 323–328. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-323-328> [in Ukrainian]
4. Prasol, S. I. (2019). Kompozitsii perspektivnykh pobudov u tvorakh zhyvopysu [Compositions of perspective constructions in works of painting]. Tekhnichna estetyka i dyzain. Issue 16. S. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.32347/2221-9293.2019.16.82-89> [in Ukrainian]
5. Dumanska, V. V., Bredniova, V. P., & Marchenko, V. S. (2018). Udokonalennia metodyky vykladannia spetsialnogo rozdil "Perspektyva" dlia studentiv arkhitektumnykh spetsialnostei [Improving the methodology of teaching the special section "Perspective" for students of architectural specialties]. Odesa: ODABA. [in Ukrainian]
6. Nikolaiev, O. M. (2016). Narysna heometriia i perspektyva v arkhitektumomu proektuvanni [Descriptive geometry and perspective in architectural design]. Kyiv: KNUBA. [in Ukrainian]
7. Chepelyk, V. V. (2017). Arkhitekturna hrafika yak zasib formuvannia profesiinoho myslennia arkhitekтора [Architectural graphics as a means of forming the professional thinking of an architect]. Arkhitekturnyi visnyk KNUBA. Issue 11. S. 145–151. [in Ukrainian]
8. Gokhale, M. V., & Jain, L. M. (2022). Pedagogy for "Architectural Graphics and Drawing": Conventional vs Virtual Approaches. International Journal of Engineering Research & Technology. URL: <https://www.ijert.org/pedagogy-for-architectural-graphics-and-drawing-from-students-perspective-conventional-vs-virtual> [in English]
9. Yermakov, S., Semenyshena, R., & Potapyskiy, P. (2024). Navchannia hrafichnoi hramotnosti u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi osvity arkhitekturno-budivelnnoho spriamuvannia [Teaching graphic literacy in institutions of professional pre-higher education of architectural and construction orientation]. Future of Work: Technological, Generational and Social Shifts: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Internet Conference. Dnipro, Ukraine. S. 49–51. [in Ukrainian]
10. Yermakov, S., Devin, V., Tkachuk, V., & Vilchynska, D. (2022). Zaluchennia piznavalnoi informatsii pry vykladanni tekhnichnoi mekhaniky u zakladakh vyshchoi osvity ahrotekhnichnoho spriamuvannia [Involvement of cognitive information in teaching technical mechanics in higher education institutions of agro-technical orientation]. Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Issue 1 (132). S. 33–39. DOI: <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2022.1.4> [in Ukrainian]
11. Yermakov, S. V., Oleksiyko, S. L., Pukas, V. L., & Volynkin, M. (2023). Motyvatsiia yak psykholoho-pedahohichniy aspekt pidvyshchennia rivnia piznavalnoi aktyvnosti [Motivation as a psychological and pedagogical aspect of increasing the level of cognitive activity]. Profesiino-prykładni dydaktyky. Issue 1. S. 17–22. DOI: <https://doi.org/10.37406/2521-6449/2023-1-3> [in Ukrainian]
12. Yermakov, S., Semenyshena, R., Dubik, V., Potapyskiy, P., & Duhanets, V. (2024). Systematyzatsiia priyomiv i metodiv pidvyshchennia efektyvnosti vykladannia lektsii [Systematization of methods and techniques for improving the effectiveness of lecture teaching]. Visnyk KrNU imeni Mykhaila Ostrohradskoho. Issue 2. P. 11–18. URL: https://visnikkrmu.kdu.edu.ua/stati/2024_2_11.pdf [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЕРМАКОВ Сергій – викладач фахових дисциплін, спеціаліст першої категорії Кам'янець-Подільського фахового коледжу будівництва архітектури та дизайну завідувач навчально-наукової лабораторії «DAK GPS» закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: формування графічної компетентності студентів у перспективному кресленні архітектурних об'єктів на основі поєднання методу архітектора та методу сітки.

МАРЧУК Елла – заступник директора з навчальної роботи, спеціаліст вищої категорії Кам'янець-Подільського фахового коледжу будівництва архітектури та дизайну.

Наукові інтереси: формування графічної компетентності студентів у перспективному кресленні архітектурних об'єктів на основі поєднання методу архітектора та методу сітки.

СЕМЕНИШЕНА Руслана – кандидат педагогічних наук доцент, кафедри технічного сервісу і загальнотехнічних дисциплін закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: формування графічної компетентності студентів у перспективному кресленні архітектурних об'єктів на основі поєднання методу архітектора та методу сітки.

ОЛЕКСИЙКО Сергій – викладач фахових дисциплін, відокремленого структурного підрозділу "Хотинський фаховий коледж закладу вищої освіти "Подільський державний університет" асистент кафедри тракторів, автомобілів та енергетичних засобів закладу вищої освіти «Подільський державний університет».

Наукові інтереси: формування графічної компетентності студентів у перспективному кресленні архітектурних об'єктів на основі поєднання методу архітектора та методу сітки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

YERMAKOV Serhii – Lecturer of Professional Disciplines, First Category Specialist, Kamyanets-Podilskyi Instrument Applied College of Construction Architecture and Design; Head of the Educational and Research Laboratory "DAK GPS", Higher Education Institution "Podillia State University".

Scientific interests: formation of students' graphic competence in perspective drawing of architectural objects based on the combination of the architect's method and the grid method.

MARCHUK Ella – Deputy Director for Academic Affairs, Specialist of the Highest Category Kamianets-Podilskyi Professional College of Construction Architecture and Design.

Scientific interests: formation of students' graphic competence in perspective drawing of architectural objects based on the combination of the architect's method and the grid method.

SEMENYSHEVA Ruslana – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Technical Service and General Technical Disciplines, Higher Education Institution "Podillia State University".

Scientific interests: formation of students' graphic competence in perspective drawing of architectural objects based on the combination of the architect's method and the grid method.

OLEKSIYKO Serhiy – Lecturer of Professional Disciplines, Khotyn Vocational College of Higher Education Institution "Podillia State University"; Assistant of the Department of Tractors, Automobiles and Power Engineering Equipment, Higher Education Institution "Podillia State University".

Scientific interests: formation of students' graphic competence in perspective drawing of architectural objects based on the combination of the architect's method and the grid method.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 376:37.091.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-708-712

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

НЕБОРАК Катерина –

старший викладач, кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного

університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2614-0358>

e-mail: buzket21@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті здійснено теоретичне узагальнення наукових підходів до визначення сутності педагогічних технологій підтримки навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами в умовах сучасної інклюзивної освіти. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю пошуку ефективних способів організації освітнього процесу, які забезпечують не лише засвоєння знань, а й формування стійкого позитивного ставлення учнів до навчальної діяльності, розвиток їхньої пізнавальної активності, впевненості у власних можливостях і готовності до участі в спільній роботі класу. Обґрунтовано, що в інклюзивному освітньому середовищі мотивація до навчання визначається не тільки змістом навчального матеріалу, а й доступністю способів його опрацювання, рівнем емоційної безпеки, характером педагогічної взаємодії, наявністю ситуації успіху та ступенем урахування індивідуальних освітніх потреб дитини.

У дослідженні з'ясовано, що в сучасному науковому дискурсі технологізація освіти дітей з особливими освітніми потребами розглядається як цілісна система взаємопов'язаних технологій навчання, супроводу, асистування, взаємодії, сервісної підтримки та організації безбар'єрного освітнього середовища. У зв'язку з цим мотиваційна підтримка учнів з особливими освітніми потребами не може бути зведена до використання окремих методів або локальних прийомів, а потребує системної побудови педагогічного процесу, у якому кожен компонент спрямований на підсилення включеності учня в навчання. Наголошено, що ефективність педагогічної технології в мотиваційному аспекті визначається її здатністю забезпечувати посиленість навчального завдання, варіативність способів діяльності, передбачуваність етапів роботи, підтримувальний зворотний зв'язок і фіксацію індивідуального поступу дитини.

Встановлено, що найбільш результативними у підтримці навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами є інтерактивні, проєктні, проблемні, інформаційно-комунікаційні та тьюторсько-супровідні технології. Їхній мотиваційний потенціал полягає в активізації суб'єктної позиції учня, стимулюванні пізнавального інтересу, зниженні страху помилки, посиленні соціальної взаємодії та створенні умов для реального переживання успіху в навчальній діяльності. Показано, що особливого значення в інклюзивному класі набувають технології, які поєднують наочність, структурованість, поетапність, вибір способу

відповіді, роботу в парах і малих групах, а також адаптацію завдань відповідно до індивідуальних можливостей і темпу роботи учня.

Ключові слова: педагогічні технології, навчальна мотивація, учні з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інтерактивні методи, педагогічний супровід, інформаційно-комунікаційні технології.

NEBORAK Kateryna –

Senior Lecturer, Department of Educational Sciences

Central Ukrainian State University

named after Volodymyr Vynnychenko

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2614-0358>

e-mail: buzket21@gmail.com

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES TO SUPPORT LEARNING MOTIVATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article provides a theoretical generalization of scientific approaches to determining the essence of pedagogical technologies for supporting learning motivation of students with special educational needs in the conditions of modern inclusive education. The relevance of the study is due to the need to find effective ways to organize the educational process, which ensure not only the acquisition of knowledge, but also the formation of a stable positive attitude of students to educational activities, the development of their cognitive activity, confidence in their own abilities and readiness to participate in the joint work of the class. It is substantiated that in an inclusive educational environment, motivation for learning is determined not only by the content of the educational material, but also by the availability of methods for its processing, the level of emotional security, the nature of pedagogical interaction, the presence of a situation of success and the degree of consideration of the individual educational needs of the child.

The study found that in modern scientific discourse, the technologization of education of children with special educational needs is considered as a holistic system of interconnected technologies of learning, support, assistance, interaction, service support and the organization of a barrier-free educational environment. In this regard, motivational support for students with special educational needs cannot be reduced to the use of individual methods or local techniques, but requires a systematic construction of the pedagogical process, in which each component is aimed at strengthening the student's inclusion in learning. It is emphasized that the effectiveness of pedagogical technology in the motivational aspect is determined by its ability to ensure the feasibility of the educational task, the variability of methods of activity, the predictability of work stages, supportive feedback and recording of the child's individual progress.

It has been established that the most effective in supporting the educational motivation of students with special educational needs are interactive, project, problem, information and communication and tutoring-supporting technologies. Their motivational potential lies in activating the student's subjective position, stimulating cognitive interest, reducing the fear of error, enhancing social interaction and creating conditions for the real experience of success in educational activities. It is shown that technologies that combine clarity, structure, gradualness, choice of response method, work in pairs and small groups, as well as adaptation of tasks in accordance with the individual capabilities and pace of the student's work are of particular importance in the inclusive classroom.

Key words: pedagogical technologies, learning motivation, students with special educational needs, inclusive education, interactive methods, pedagogical support, information and communication technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підтримка навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами належить до ключових завдань інклюзивної освіти, оскільки саме мотиваційна залученість визначає не лише академічну результативність, а й готовність дитини до комунікації, співпраці, саморозвитку та включення в шкільне життя.

У сучасних умовах інклюзивна практика вимагає переходу від фрагментарних педагогічних рішень до цілісної системи технологічно організованої підтримки, де кожен компонент освітнього процесу працює на формування позитивного ставлення учня до навчання та власних досягнень [1, с. 55].

Проблема посилюється тим, що учні з особливими освітніми потребами часто стикаються з бар'єрами пізнавального, комунікативного, емоційного або поведінкового характеру, а тому традиційні способи організації навчання не завжди забезпечують виникнення й утримання внутрішньої мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські дослідження підтверджують, що мотиваційний потенціал педагогічних технологій особливо виразно виявляється в тих освітніх практиках, де учень не залишається пасивним виконавцем, а стає активним учасником спільної діяльності, обговорення, вибору, рефлексії та взаємодії.

У праці Б. Турко [8] та Т. Жмурко [8] інтерактивні методи навчання подано як засіб підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами, а сам дослідницький фокус зосереджено на впливі

активної взаємодії на зацікавленість учнів і ефективність освітнього. О. Таранченко [7] та А. Колупасва [7] розглядають технологізацію в освіті дітей з особливими освітніми потребами значно ширше, ніж набір окремих прийомів, і трактують її як концептуальний конструкт, що структурує безбар'єрне середовище, стратегії взаємодії суб'єктів освіти та інструментарій підтримки. Л. В. Шелестова [10], аналізуючи мотиваційну функцію педагогічних технологій, доводить, що педагогічна технологія має розглядатися не лише як спосіб трансляції знань, а і як механізм активізації мотиваційної сфери учнів через персоніфікацію змісту, підтримку автономії, емоційну безпеку, ситуацію успіху та індивідуалізацію навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування педагогічних технологій підтримки навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами та визначення умов їх результативного використання в інклюзивному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті інклюзивної освіти педагогічні технології слід тлумачити як спеціально організовану систему цілей, змісту, форм, методів, засобів, алгоритмів взаємодії та процедур підтримки, які забезпечують не лише засвоєння знань, а й особистісне включення дитини в процес навчання.

Таке розуміння є принципово важливим для роботи з учнями з особливими освітніми потребами, оскільки мотивація тут залежить не тільки від змісту навчального матеріалу, а й від рівня доступності

завдання, зрозумілості інструкції, темпу діяльності, характеру зворотного зв'язку та переживання успіху [6, с. 89].

Педагогічна технологія виконує мотиваційну функцію тоді, коли вона створює умови для позитивного емоційного досвіду, підтримує інтерес до діяльності, дає можливість учневі бачити посильну мету, відчувати підтримку й поступ у власному розвитку [7, с. 220].

У такому ракурсі мотивація перестає бути лише внутрішньою якістю дитини й постає як результат цілеспрямованої організації освітнього середовища, у якому вчитель, асистент учителя, фахівці супроводу та однокласники спільно формують атмосферу прийняття, співпраці й педагогічного оптимізму.

Сучасна наука пропонує розглядати технологізацію освіти дітей з особливими освітніми потребами як багаторівневу систему, що охоплює не лише технології навчання, а й технології соціокультурного перетворення, управління, співпраці, сервісної підтримки, асистування та тьюторського супроводу [6, с. 89].

Ця класифікація є важливою для проблеми навчальної мотивації, адже вона демонструє, що стійке бажання вчитися виникає не ізольовано в межах уроку, а в просторі всього шкільного досвіду дитини, де мають бути усунені бар'єри та забезпечена узгоджена підтримка.

Технології соціокультурного перетворення формують ціннісну основу інклюзії, у якій дитина не відчуває себе «іншою» або «проблемною», а сприймається як повноправний учасник освітньої спільноти, що безпосередньо впливає на її навчальну сміливість і готовність до участі.

Технології співпраці та взаємодії, у свою чергу, підсилюють мотивацію через залучення дитини до комунікації, спільного розв'язання завдань, навчального діалогу та взаємної підтримки, що особливо значуще для учнів, яким складно тримати увагу або долати страх оцінювання [1, с. 55].

Інтерактивні методи навчання мають виразний мотиваційний потенціал, оскільки переводять учня з позиції пасивного сприймача інформації у позицію співучасника, який відповідає, обирає, порівнює, обговорює, взаємодіє та отримує негайний результат власної активності [8, с. 121].

У дослідженні Б. Турко та Т. Жмурко саме інтерактивні методи визначено як засіб підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами, а ефективність цих методів пов'язано з їх здатністю активізувати залученість і зробити навчальну діяльність особистісно значущою [8, с. 122].

Перевага інтерактивних технологій у роботі з учнями з особливими освітніми потребами полягає в тому, що вони дають можливість варіювати канали сприймання, скорочувати обсяг одноманітної фронтальної роботи, частіше використовувати наочність, короткі цикли дії та підтримувальну комунікацію.

Для учня з особливими освітніми потребами інтерактивна технологія стає особливо результативною тоді, коли вона не перевантажує, а структуровано підтримує дію, містить чіткий алгоритм, візуальні підказки, доброзичливий темп і передбачуваний позитивний зворотний зв'язок.

Серед педагогічних технологій із вираженим мотиваційним потенціалом Л. В. Шелестова виокремлює проєктне, проблемне, інтерактивне навчання та

ІКТ, підкреслюючи, що саме вони забезпечують залучення учнів до освітнього процесу, створюють ситуацію успіху та підтримують автономність [10, с. 47].

Проблемне навчання стимулює пізнавальний інтерес через інтелектуальний виклик, але в інклюзивному класі воно має бути адаптованим, тобто містити посильний рівень складності, поетапні підказки та різні траєкторії досягнення результату.

Сучасний технологічний інструментарій інклюзивної освіти органічно включає різні технології навчання та підтримки, а це відкриває широкі можливості для використання цифрових ресурсів, адаптивних платформ, візуальних сервісів, мультимедійних матеріалів і засобів альтернативної комунікації.

ІКТ посилюють мотивацію тоді, коли допомагають зробити навчальний матеріал більш наочним, динамічним, поетапним і доступним для різних способів сприймання, а також забезпечують учневі швидкий і зрозумілий зворотний зв'язок [4, с. 97].

Для учнів з особливими освітніми потребами цифрові засоби особливо цінні у випадках, коли вони компенсують труднощі читання, письма, усного мовлення, концентрації уваги або самостійної організації роботи, адже в такому разі технологія не просто прикрашає урок, а реально зменшує бар'єри навчання.

Водночас застосування ІКТ повинно бути педагогічно вмотивованим, а не формальним, бо мотивація посилюється не від самого факту використання гаджета, а від того, що цифровий інструмент допомагає досягти посильного успіху, зрозуміти завдання та відчувати компетентність.

У моделі технологізації інклюзивної освіти вагоме місце посідають технології супроводу, сервісної підтримки, асистування та тьюторського забезпечення, що засвідчує: мотивацію учнів з особливими освітніми потребами не можна підтримати лише методикою проведення уроку без належної допоміжної інфраструктури.

Психолого-педагогічний супровід у мотиваційному вимірі означає виявлення індивідуальних бар'єрів, запобігання перевантаженню, координацію адаптацій, підтримку позитивної самооцінки та організацію таких освітніх ситуацій, у яких дитина переживає неуспіх не як поразку, а як етап навчання [2, с. 124].

Асистент учителя й тьютор у цій системі виконують не допоміжну, а мотиваційно значущу функцію, тому що через їхню участь завдання стає зрозумілішим, дія – структурованішою, а вимоги – доступнішими для виконання.

Однією з головних умов підтримки внутрішньої мотивації є створення емоційно безпечного освітнього середовища, у якому дитина не боїться помилки, осуду чи порівняння з сильнішими однокласниками.

Для учнів з особливими освітніми потребами ця умова набуває особливої ваги, оскільки повторюваний досвід труднощів або невдач може швидко формувати уникання навчальної діяльності, зниження віри у власні можливості та зовнішню, а не внутрішню мотивацію [3, с. 152].

Ситуація успіху не означає заниження вимог, а передбачає такий добір змісту, темпу, рівня підтримки й форми оцінювання, за яких учень може

реально досягти позитивного результату й усвідомити його як наслідок власної діяльності.

Практична реалізація педагогічних технологій підтримки мотивації в інклюзивному класі передбачає використання коротких, структурованих і доступних вправ, які поєднують наочність, вибір, співпрацю, ситуацію успіху та позитивний зворотний зв'язок [5, с. 220].

Такі вправи є особливо цінними для учнів з особливими освітніми потребами, оскільки допомагають знизити тривожність, зробити навчальну дію передбачуваною, підтримати включеність у спільну роботу та сформувані досвід досяжного результату (таблиця 1).

Таблиця 1

Вправи для підтримки навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі

Вправа	Мотиваційна мета	Як провести	Адаптація для учнів з ООП	Очікуваний ефект
«Що змінилося?»	Активізувати увагу на початку уроку й швидко включити учнів у роботу	Показати 5–7 предметів або картинок, дати час роздивитися, потім прибрати або змінити один елемент і запропонувати знайти зміну	Зменшити кількість об'єктів, дати візуальні підказки, дозволити відповідь жестом, картою або вибором із двох варіантів	Учні швидше зосереджуються й відчують посилений старт уроку
«Що я пам'ятаю?»	Створити відчуття компетентності через актуалізацію вже відомого матеріалу	Подати на дошці ключові слова з попередньої теми й попросити назвати, записати або показати все, що пригадується	Приймати короткі відповіді, використовувати слова-підказки, піктограми, парну відповідь або усну підказку вчителя	Знижується тривожність і посилюється готовність працювати далі
«Швидкісні відповіді»	Підтримати інтерес через короткі, динамічні й досяжні дії	Учні працюють із картками «запитання-відповідь» у парах або командах у швидкому темпі	Робити короткі інструкції, використовувати візуальні відповіді, спростити формулювання, давати додатковий час	Повторення стає менш виснажливим і більш ігровим, що підсилює залучення
«Працюємо в парі»	Підвищити мотивацію через підтримувальну взаємодію та спільний успіх	Один учень виконує завдання, інший допомагає: читає інструкцію, перевіряє послідовність кроків, добирає картку або підтримує відповідь	Добирати доброзичливі пари, чітко розподіляти ролі, давати зразок взаємодії та короткий алгоритм дій	Знижується страх помилки й посилюється відчуття включеності до спільної діяльності
«Сходінки успіху»	Сформувати переживання поступу через виконання завдання малими кроками	Поділити завдання на 3–5 етапів і після кожного кроку позначати просування наліпкою, смайликом або короткою похвалою	Для складних завдань додати зразок, таймер, візуальний план або підтримку асистента	Учень бачить власний прогрес, а це прямо підтримує внутрішню мотивацію
«Обери спосіб відповіді»	Підсилити автономію та зменшити опір навчанню через можливість вибору	Запропонувати кілька форматів відповіді: усно, картою, малюнком, схемою, з'єднанням стрілками або відповіддю в парі	Для учнів із труднощами мовлення чи письма пріоритетно давати невербальні або частково готові формати відповіді	Дитина частіше включається в роботу, коли може діяти у зручний для себе спосіб
«Будуємо мапу теми»	Розвивати інтерес до навчання через спільний продукт і видимий результат	Група створює плакат, схему або ментальну карту теми кольорами, символами й короткими підписами	Доручати посилені ролі: приклеїти картинку, обрати колір, провести лінію, назвати слово або показати символ	Навчання стає більш наочним, кооперативним і особистісно значущим
«Мій маленький результат»	Закріпити ситуацію успіху через коротку позитивну рефлексію наприкінці уроку	Кожен учень завершує фразу: «Сьогодні я зміг...», «У мене вийшло...», «Я навчився...»	Дозволити відповідати словом, жестом, картою, емодзі або обрати готовий варіант на смужці	Формується орієнтація на власний прогрес, а не на порівняння з іншими
«Хороші вчинки»	Підтримати позитивне ставлення до себе й класу як основу навчальної активності	Учні називають або записують 1–3 добрі вчинки за день чи тиждень і отримують короткий підтримувальний відгук	Можна використати малюнки, піктограми, допоміжні запитання або спільне формулювання відповіді з учителем	Покращується емоційний клімат і зростає готовність дитини брати участь у спільній роботі
«Читаю по складах»	Підтримати мотивацію дітей, яким важко читати, через швидко досяжний результат	Дати короткий текст із поділом слів на склади, а після читання запропонувати просте запитання, картинку або вибір правильної відповіді	Скоротити текст, збільшити шрифт, виділити кольором склади, дозволити читати разом із партнером або дорослим	Дитина переживає реальний успіх у читанні й менше уникає навчальної діяльності

Наведені вправи в (таблиці 1) не є ізольованими прийомом, а можуть інтегруватися в ширші педагогічні технології інтерактивного, проєктного, персоналізованого та підтримувального навчання.

Їх ефективність в інклюзивному класі підвищується за умови чіткої інструкції, візуальної

опори, дроблення складних дій на послідовні кроки, партнерської взаємодії та обов'язкової фіксації навіть невеликого індивідуального поступу.

Мотиваційний потенціал педагогічної технології не реалізується автоматично, оскільки вирішальне значення має професійна позиція вчителя, його

готовність до гнучкого планування, емпатійної взаємодії та командної роботи в інклюзивному класі [3, с. 146].

Учитель у такій моделі виступає не лише транслятором знань, а дизайнером освітніх ситуацій, у яких поєднуються навчальна мета, доступність, емоційна підтримка, комунікативна включеність і поступове розширення самостійності учня.

Ефективність педагогічних технологій підтримки мотивації зростає тоді, коли вчитель уміє поєднувати різні формати роботи, спостерігати за реакцією дитини, змінювати способи подання матеріалу, координувати роботу з асистентом і системно аналізувати індивідуальний прогрес.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Педагогічні технології підтримки навчальної мотивації учнів з особливими освітніми потребами слід розглядати як цілісну систему організації інклюзивного освітнього процесу, у якій мотиваційний результат досягається через поєднання технологій навчання, взаємодії, супроводу, асистування та створення безбар'єрного середовища.

Перспективи подальших розвідок доцільно пов'язувати з емпіричним вивченням результативності конкретних технологій для різних категорій учнів з особливими освітніми потребами, з розробленням моделей інтеграції ІКТ і тьюторського супроводу, а також із створенням дієвого інструментарію оцінювання змін у внутрішній навчальній мотивації в умовах інклюзивного класу.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зобенко Н. А., Зорочкіна Т. С. Особливості психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2023. № 4. С. 54–60.
2. Матвеева Н. О. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами: напрямки та завдання. *Молодь і ринок*. 2023. № 2. С. 123–128.
3. Муренець Л. С. Підвищення мотивації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2014. Вип. 24. С. 145–154.
4. Носко М. О., Мехед О. Б. Впровадження інноваційних освітніх технологій для учнів з особливими освітніми потребами. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум»*. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 18. С. 96–102.
5. Опалюк О. А. Інформаційні технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2021. Вип. 17. С. 215–224.
6. Садова І. І., Пантюк М. П. Технології коригування труднощів у навчанні та поведінці дітей з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок*. 2025. № 1. С. 88–93.
7. Таранченко О. М., Колупасва А. А. Технологізація в освіті дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 118. № 2. С. 219–240. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.260.
8. Турко Б. Б., Жмурко Т. І. Інтерактивні методи навчання як засіб підвищення мотивації дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2025. № 3. С. 120–126. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-120-126.
9. Чиж С. Г. Соціалізація дітей з особливими потребами: ресурси інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки*. Т.3. 2016. №74. С. 161–166.
10. Шелестова Л. В. Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасний вимір. *Ukrainian Educational Journal*. 2025. № 1. С. 45–53.

REFERENCES

1. Zobenko, N. A., Zorochkina, T. S. (2023). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia [Peculiarities of psychological support for children with special educational needs in inclusive education]. *Akademichni studii. Seriiia «Pedahohika»*. № 4. S. 54–60. [in Ukrainian]
2. Matveieva, N. O. (2023). Psykholoho-pedahohichnyi suprovod molodshykh shkoliariv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy: napriamky ta zavdannia [Psychological and pedagogical support of younger schoolchildren with special educational needs: directions and tasks]. *Molod i rynek*. № 2. S. 123–128. [in Ukrainian]
3. Murenets, L. S. (2014). Pidvyshchennia motyvatsii navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Increasing the motivation for learning of children with special educational needs]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka*. Seriiia: Sotsialno-pedahohichna. Vyp. 24. S. 145–154. [in Ukrainian]
4. Nosko, M. O., Mekhed, O. B. (2022). Vprovadzhennia innovatsiinykh osvitnikh tekhnolohii dlia uchniv z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Implementation of innovative educational technologies for students with special educational needs]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium»*. Seriiia: Pedahohichni nauky. Vyp. 18. S. 96–102. [in Ukrainian]
5. Opaliuk, O. A. (2021). Informatsiini tekhnolohii v osviti ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Information technologies in the education of children with special educational needs]. *Aktualni pytannia korektsiinoi osvity*. Vyp. 17. S. 215–224. [in Ukrainian]
6. Sadova, I. I., Pantiuk, M. P. (2025). Tekhnolohii koryhuvannia trudnoshchiv u navchanni ta povedintsi ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Technologies for correcting learning and behavioral difficulties in children with special educational needs]. *Molod i rynek*. № 1. S. 88–93. [in Ukrainian]
7. Taranchenko, O. M., Kolupaieva, A. A. (2025). Tekhnolohizatsiia v osviti ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Technologization in the education of children with special educational needs]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*. T. 118. № 2. S. 219–240. DOI: 10.33189/ectu.v118i2.260. [in Ukrainian]
8. Turko, B. B., Zhmurko, T. I. (2025). Interaktyvni metody navchannia yak zasib pidvyshchennia motyvatsii ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Interactive teaching methods as a means of increasing the motivation of children with special educational needs]. *Naukovi zapysky NDU im. M. Hoholia*. Seriiia: Psykholoho-pedahohichni nauky. № 3. S. 120–126. DOI: 10.31654/2663-4902-2025-PP-3-120-126. [in Ukrainian]
9. Chyzh, S. H. (2020). Sotsializatsiia ditei z osoblyvymy potrebamy: resursy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii [Socialization of children with special needs: information and communication technology resources]. *Pedahohichni nauky*. № 91. S. 201–206. [in Ukrainian]
10. Shelestova, L. V. (2025). Motyvatsiina funktsiia pedahohichnykh tekhnolohii u profilnii sereдниi osviti: suchasnyi vymir [Motivational function of pedagogical technologies in specialized secondary education: modern dimension]. *Ukrainian Educational Journal*. № 1. S. 45–53. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕБОРАК Катерина – старший викладач, кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: морально-етична культура майбутніх вчителів історії; проблеми педагогіки та професійної педагогіки, розвиток інклюзивної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NEBORAK Kateryna – Senior Lecturer, Department of Educational Sciences, Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: moral and ethical culture of future history teachers; problems of pedagogy and professional pedagogy, development of inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК - 37.018.43:004

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-713-720

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ДОБРОСКОК Ірина –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри професійної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3937-8428>
e-mail: irina.dobroskok@gmail.com

РЖЕВСЬКА Наталія –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри професійної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8695-5964>
e-mail: rzevsakaanatalia@gmail.com

ХУДАЙБЕРЕНОВ Азіз –

аспірант спеціальності А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0836-2560>
e-mail: aziz.hydayberenov@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЧНИХ АІ-РІШЕНЬ ЗДОБУВАЧАМИ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗП(ПТ)О

У статті досліджуються особливості імплементації освітніх технологічних рішень на основі штучного інтелекту здобувачами освіти в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Основною проблемою, що розглядається, є необхідність адаптації освітнього середовища до умов діджиталізації та активного впровадження АІ-рішень, які трансформують зміст і структуру навчальної діяльності, змінюють підходи до формування професійних компетентностей та суттєво впливають на ролі учасників освітнього процесу. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком цифрових технологій, зростанням їх ролі у професійній підготовці та необхідністю формування у здобувачів освіти здатності ефективно взаємодіяти з інтелектуальними системами, критично оцінювати результати їх роботи та використовувати їх у професійній діяльності.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та комплексний аналіз особливостей використання АІ-рішень здобувачами освіти у закладах професійної освіти, а також визначення педагогічних, організаційних і технологічних умов їх ефективного імплементації в освітній процес. У роботі розглядаються сучасні підходи до інтеграції штучного інтелекту в навчальну діяльність, зокрема у контексті персоналізації навчання, розвитку цифрових і АІ-компетентностей, використання адаптивних освітніх систем, платформ та інструментів аналізу навчальних даних. Особливу увагу приділено трансформації ролі здобувача освіти, який виступає не лише споживачем інформації, а активним користувачем і співтворцем освітнього контенту із застосуванням АІ-технологій.

У результаті дослідження встановлено, що впровадження АІ-рішень у професійній освіті сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку автономності та відповідальності здобувачів освіти, формуванню навичок роботи в цифровому середовищі та здатності до безперервного навчання. Доведено, що ефективна імплементація освітніх технологічних рішень потребує системного поєднання педагогічних, технологічних і етичних підходів, а також підготовки викладачів до роботи в умовах цифрової трансформації освіти та формування нової культури взаємодії людини і штучного інтелекту.

Ключові слова: професійна освіта, цифрова компетентність, цифрові інструменти, онлайн засоби навчання, діджиталізація, педагогічні технології, штучний інтелект, АІ-рішення, цифрові компетентності, освітній процес.

DOBROSKOK Iryna –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Professional Education
of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3937-8428>
e-mail: irina.dobroskok@gmail.com

RZHEVSKA Natalia –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Professional Education
of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8695-5964>
e-mail: rzevsakaanatalia@gmail.com

KHUDAIBERENOV Aziz –

Postgraduate Student Specialty A5 Professional
Education (by specialization)
of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0836-2560>
e-mail: aziz.hydayberenov@gmail.com

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL AI-BASED TECHNOLOGICAL SOLUTIONS BY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION

The article examines the features of implementing educational artificial intelligence (AI)-based technological solutions by students in the educational process of vocational education institutions. The central problem addressed is the need to adapt the educational environment

to the conditions of digitalization and the active integration of AI-driven solutions, which significantly transform the structure and content of learning activities, approaches to competence development, and the roles of all participants in the educational process. The relevance of the study is determined by the rapid expansion of digital technologies in vocational training systems and the growing demand for developing students' abilities to effectively interact with intelligent systems, critically evaluate AI-generated outputs, and apply them in professional contexts.

The purpose of the article is to provide a theoretical justification and a comprehensive analysis of the use of AI-based technological solutions by students in vocational education institutions, as well as to identify the pedagogical, organizational, and technological conditions necessary for their effective implementation. The study explores contemporary approaches to integrating artificial intelligence into learning activities, including personalized learning pathways, the development of digital and AI-related competencies, the application of adaptive learning systems, and the use of digital platforms and learning analytics tools. Particular attention is paid to the transformation of the student's role, who is increasingly positioned not only as a recipient of knowledge but also as an active user and co-creator of educational content through AI technologies.

The findings indicate that the implementation of AI-based solutions in vocational education contributes to improving learning efficiency, enhancing students' autonomy and responsibility, and fostering the development of skills required for effective participation in digital environments. It is concluded that the successful implementation of AI technologies in education requires a systematic integration of pedagogical, technological, and ethical approaches, as well as the professional development of teachers and the establishment of a new culture of human-AI interaction within the educational process.

Key words: vocational education, digital competence, digital tools, online learning tools, digitalization, pedagogical technologies, artificial intelligence, AI solutions, digital competences, educational process.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна система професійної (професійно-технічної) освіти перебуває у стані глибокої трансформації, зумовленої процесами глобальної діджиталізації та стрімким розвитком технологій штучного інтелекту.

Цифровізація вищої освіти розглядається наразі як об'єктивна вимога розвитку інформаційного суспільства [1]. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, штучного інтелекту (AI), віртуальної та доповненої реальності (VR/AR), Інтернету речей (IoT), аналітики великих даних (Big Data) та інших інноваційних рішень вимагає переосмислення традиційних підходів до організації навчального процесу та підготовки кваліфікованих фахівців [2].

Також активно розвивається використання мета-аналізу даних та AI-алгоритмів для персоналізації освітніх маршрутів. Це означає, що навчальна система здатна автоматично підбирати навчальні ресурси, темп, тип подачі матеріалу (текст, відео, аудіо) залежно від індивідуального прогресу студента з ООП. Такі технології сприяють не лише зменшенню навантаження на викладача, а й посиленню автономності студента. Ще один перспективний напрямок – впровадження елементів віртуальної та доповненої реальності, включно з концепцією «метавсесвіту» як простору інклюзивної взаємодії [3].

Впровадження AI-рішень змінює не лише інструментарій навчання, але й сутнісні характеристики освітнього процесу, включаючи форми взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, підходи до формування професійних компетентностей та способи організації навчальної діяльності. У таких умовах традиційні освітні моделі, що базуються переважно на трансляції знань, виявляються недостатньо ефективними, оскільки не відповідають динаміці сучасного інформаційного середовища та запитам цифрової економіки.

Особливої актуальності набуває проблема активного залучення здобувачів освіти до використання освітніх технологічних AI-рішень не лише як інструментів споживання інформації, а як засобів самостійного навчання, аналізу даних, прийняття рішень і створення освітнього контенту. У контексті закладів професійної освіти це питання є критично важливим, оскільки підготовка фахівців має бути орієнтована на реальні умови праці, де використання цифрових і інтелектуальних систем стає нормою. З розвитком технологій педагоги змінюють свої

функції, переходячи до ролі фасилітаторів навчального процесу [4].

Проте реальний ефект технологій формується не їх технічними характеристиками, а умовами впровадження, доступністю, педагогічними компетенціями та політикою управління даними [5]. Діджиталізація освіти формує нову освітню парадигму, у межах якої ключовим результатом навчання стає не лише засвоєння знань, а здатність здобувачів освіти ефективно взаємодіяти з технологічними системами, швидко адаптуватися до змін і застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. У цьому контексті педагогічні технології мають бути переорієнтовані на підтримку індивідуальних освітніх траєкторій, розвиток цифрових компетентностей та формування навичок роботи з AI-рішеннями.

Водночас впровадження штучного інтелекту в освітній процес супроводжується низкою викликів, серед яких недостатня готовність педагогічних кадрів, відсутність методичних підходів до інтеграції AI у навчальну діяльність здобувачів освіти, а також потреба у формуванні етичних і безпекових стандартів використання таких технологій. Це зумовлює необхідність наукового осмислення особливостей імплементації освітніх технологічних AI-рішень у закладах професійної освіти та розробки ефективних педагогічних моделей їх використання.

Узагальнюючи ці підходи, можна сказати, що український сегмент досліджень поступово формує уявлення про штучний інтелект як епістемічного агента – учасника процесу творення знання, що водночас розширює когнітивні можливості людини і породжує амбівалентність між емансипацією пізнання та загрозою втрати автономії [6].

Таким чином, актуальність дослідження визначається потребою забезпечення якісної трансформації освітнього процесу в умовах діджиталізації, підвищенням ролі здобувача освіти як активного суб'єкта використання AI-технологій, а також необхідністю формування сучасних підходів до підготовки конкурентоспроможних фахівців для цифрового суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження у сфері освіти, діджиталізації та педагогічних технологій дедалі більше зосереджуються на питаннях інтеграції цифрових інструментів в освітній процес [7; 8; 9].

Особлива увага приділяється використанню онлайн-платформ, дистанційного та змішаного нав-

чання, адаптивних освітніх систем, цифрових симуляторів, віртуальних середовищ, а також технологій штучного інтелекту. У наукових працях підкреслюється, що цифровізація освіти змінює не лише засоби навчання, а й саму логіку взаємодії між викладачем, здобувачем освіти та освітнім контентом [10; 11; 12; 13]. У контексті закладів професійної (професійно-технічної) освіти проблема імплементації освітніх технологічних AI-рішень набуває особливого значення, оскільки професійна підготовка має бути максимально наближеною до реальних умов майбутньої праці. Сучасний ринок праці дедалі активніше використовує цифрові сервіси, автоматизовані системи, інтелектуальні платформи, алгоритмічні інструменти аналізу та підтримки прийняття рішень. Відповідно, здобувачі освіти повинні не лише опанувати фахові знання, а й набувати здатності працювати з AI-рішеннями як із частиною професійного середовища.

У наукових джерелах штучний інтелект в освіті переважно розглядається як інструмент персоналізації навчання, автоматизації оцінювання, підтримки викладача, адаптації навчального контенту до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Дослідники відзначають, що AI-системи можуть аналізувати навчальну активність, виявляти прогалини у знаннях, пропонувати індивідуальні завдання, формувати рекомендації та підтримувати самостійну роботу [14; 15; 16; 17; 18]. Це створює передумови для переходу від уніфікованої моделі навчання до більш гнучких освітніх траєкторій.

Водночас у більшості досліджень акцент робиться переважно на технологічних можливостях штучного інтелекту або на ролі викладача у впровадженні цифрових інструментів. Значно менше уваги приділяється саме здобувачам освіти як активним суб'єктам імплементації AI-рішень. Проте в умовах сучасної професійної освіти важливо розглядати здобувача не лише як користувача освітньої платформи, а як учасника, який самостійно обирає, застосовує, оцінює та інтегрує технологічні інструменти у власну навчальну і професійну діяльність.

Окремий напрям наукових публікацій стосується розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти [19; 20]. У цьому контексті підкреслюється, що ефективне використання AI-рішень потребує не лише технічних навичок, а й критичного мислення, інформаційної грамотності, здатності перевіряти результати, отримані за допомогою штучного інтелекту, розуміти обмеження алгоритмів і відповідально використовувати цифрові інструменти. Особливо важливим це є для ЗП(ПТ)О, де освітній процес має поєднувати теоретичну підготовку, практичні навички та готовність до роботи в технологічно зміненому професійному середовищі.

Разом з тим, наявні наукові підходи часто розглядають діджиталізацію, педагогічні технології та штучний інтелект фрагментарно. Одні дослідження зосереджуються на технічних аспектах впровадження цифрових платформ, інші – на дистанційному навчанні, ще інші – на персоналізації або автоматизації оцінювання. Проте недостатньо розробленим залишається системне бачення того, як саме здобувачі освіти ЗП(ПТ)О можуть імплементувати освітні технологічні AI-рішення у власній навчальній діяльності, які педагогічні умови цьому сприяють і які

ризики можуть виникати у процесі такої імплементації.

Отже, аналіз наукових досліджень і публікацій свідчить про зростання інтересу до проблеми використання штучного інтелекту в освіті, однак водночас виявляє потребу у більш глибокому дослідженні саме особливостей його імплементації здобувачами освіти в закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Це зумовлює необхідність подальшого наукового осмислення педагогічних, технологічних, методичних та етичних аспектів використання AI-рішень у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз особливостей імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, а також визначення педагогічних, технологічних і організаційних умов їх ефективного застосування в освітньому процесі в умовах цифрової трансформації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Сучасні процеси діджиталізації освіти у закладах професійної (професійно-технічної) освіти виходять за межі простого впровадження цифрових інструментів і відображають глибинну трансформацію освітнього процесу [21]. У цьому контексті особливого значення набуває не лише технологічне оснащення навчального середовища, але й здатність здобувачів освіти ефективно інтегрувати освітні технологічні AI-рішення у власну навчальну діяльність. Освіта поступово переходить від моделі передачі знань до моделі активної взаємодії з інформаційним середовищем, де ключовим стає вміння працювати з цифровими та інтелектуальними системами [22].

У межах сучасного освітнього процесу змінюється характер взаємодії між його учасниками. Здобувач освіти виступає не лише як користувач освітніх ресурсів, але і як активний суб'єкт, який самостійно обирає, комбінує та застосовує цифрові інструменти, зокрема AI-рішення, для досягнення навчальних цілей. Водночас роль викладача трансформується у напрямі фасилітації, супроводу та методичного забезпечення процесу використання таких технологій [23]. Це відповідає сучасним підходам до навчання протягом життя та формування здатності до самостійного навчання в умовах швидких технологічних змін.

У цифровому освітньому середовищі знання набуває динамічного характеру, а процес його засвоєння стає інтерактивним і персоналізованим [24]. У цьому контексті імплементація AI-рішень здобувачами освіти відкриває можливості для формування індивідуальних освітніх траєкторій, які враховують рівень підготовки, темп навчання та професійні інтереси.

Важливою особливістю застосування AI-рішень у ЗП(ПТ)О є їх практична спрямованість. Здобувачі освіти можуть використовувати інтелектуальні системи для моделювання професійних ситуацій, аналізу виробничих процесів, розробки рішень та відпрацювання практичних навичок. Це дозволяє наблизити освітній процес до реальних умов професійної діяльності та забезпечити більш якісну підготовку майбутніх фахівців.

Разом з тим, імплементація штучного інтелекту в освітній процес змінює підходи до оцінювання результатів навчання. Традиційні форми контролю доповнюються можливостями використання аналі-

тичних інструментів, які дозволяють відстежувати процес навчальної діяльності здобувачів освіти, аналізувати їх прогрес і визначати ефективність застосування AI-рішень [25]. Це створює передумови для переходу до більш гнучких і об'єктивних моделей оцінювання.

Перспективним напрямом розвитку освітнього середовища є використання віртуальних і змішаних цифрових просторів, які забезпечують високий рівень залученості здобувачів освіти. У таких середовищах навчання відбувається через практичний досвід, взаємодію з об'єктами та моделювання професійних процесів. Використання подібних технологій у поєднанні з AI-рішеннями дозволяє створювати інтерактивні навчальні сценарії, що сприяють більш глибокому засвоєнню матеріалу.

Водночас імплементація освітніх технологічних AI-рішень супроводжується низкою викликів, які потребують уваги як з боку викладачів, так і з боку освітніх інституцій. До них належать питання захисту персональних даних, забезпечення прозорості алгоритмів, а також формування критичного ставлення до результатів, отриманих за допомогою штучного інтелекту.

Здобувачі освіти повинні не лише використовувати AI-інструменти, але й усвідомлювати їх обмеження, можливі ризики та етичні аспекти застосування.

Особливо актуальною залишається проблема цифрової нерівності, яка може обмежувати можливості використання сучасних технологій у навчальному процесі [26]. Нерівний доступ до цифрових ресурсів, різний рівень цифрової підготовки здобувачів освіти та викладачів створюють додаткові виклики для ефективної імплементації AI-рішень у закладах професійної освіти [27].

Таким чином, імплементація освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти у ЗП(ПТ)О є складним і багатовимірним процесом, який охоплює технологічні, педагогічні та етичні аспекти. Її ефективність залежить від здатності освітньої системи створити умови для активного використання цифрових інструментів, розвитку відповідних компетентностей та формування відповідального ставлення до використання штучного інтелекту у навчальній і професійній діяльності.

Таблиця. Особливості імплементації AI-рішень в освітньому процесі ЗП(ПТ)О

№	AI-інструмент / рішення	Тип / призначення	Приклад використання здобувачем освіти	Особливості імплементації в ЗП(ПТ)О
1	ChatGPT	Генеративний ШІ (тексти, пояснення)	Пояснення тем, написання звітів, створення інструкцій	Потребує формування критичного мислення; важливо навчити перевіряти відповіді та уникати сліпого копіювання
2	Grammarly	Аналіз і покращення тексту	Редагування робіт, технічної документації	Використовується як допоміжний інструмент; важливо не замінювати ним навчання письму
3	Canva	Дизайн і візуалізація	Створення презентацій, візуалізація проєктів	Легко інтегрується; розвиває цифрову грамотність і візуальне мислення
4	Notion AI	Організація знань, генерація контенту	Планування навчання, ведення нотаток	Потребує навичок структуризації інформації; корисний для самостійного навчання
5	GitHub Copilot	Генерація коду	Написання програм, автоматизація задач	Доцільний у технічних спеціальностях; важливо пояснювати логіку коду, а не лише використовувати результат
6	Midjourney	Генерація зображень	Створення візуалів для проєктів	Потребує розвитку креативності та формулювання запитів (prompt engineering)
7	Khan Academy	Адаптивне навчання	Самостійне вивчення тем	Ефективний для індивідуалізації навчання; потребує самодисципліни
8	Duolingo	Персоналізоване навчання	Вивчення мов	Добре працює як додатковий інструмент; не замінює комплексне навчання
9	Coursera	Онлайн-курси	Отримання додаткових знань	Потребує інтеграції в навчальні програми ЗП(ПТ)О
10	Google Bard	Генеративний ШІ	Пошук і аналіз інформації	Потрібно навчати порівнювати джерела та перевіряти інформацію
11	AutoCAD AI features	Професійні інструменти	Проектування, креслення	Важливий для профосвіти; потребує практичної інтеграції у виробничі кейси
12	Tableau	Аналітика даних	Аналіз даних, звіти	Розвиває data literacy; потребує базових знань аналітики
13	Power BI	Аналіз і візуалізація	Робота з бізнес-даними	Доцільний для економічних і управлінських спеціальностей

14	Synthesia	Генерація відео	Створення навчального контенту	Дає можливість студентам бути творцями контенту
15	Labster	Віртуальні лабораторії	Проведення експериментів	Критично важливий для практичної підготовки без ризиків

Отже, штучний інтелект виступає ключовим інструментом цієї трансформації, забезпечуючи можливості для персоналізації навчання, оптимізації освітніх процесів і підвищення ефективності управлінських рішень. Його використання дозволяє переходити від стандартизованих моделей навчання до індивідуалізованих освітніх траєкторій, що враховують особливості кожного здобувача освіти. Водночас штучний інтелект змінює роль викладача, який стає не лише джерелом знань, а й модератором, наставником і аналітиком освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Діджиталізація освіти є не просто технологічним трендом, а глибинним і незворотним процесом трансформації освітніх систем, який змінює їхню структуру, функції та логіку розвитку. Вона формує нову освітню парадигму, у якій ключову роль відіграють гнучкість, адаптивність і здатність до швидкого реагування на зміни зовнішнього середовища. У таких умовах освіта перестає бути замкненою інституційною системою і перетворюється на відкриту динамічну екосистему, інтегровану у глобальні інформаційні та соціально-економічні процеси.

Разом з тим, інтеграція цифрових технологій і штучного інтелекту в освіту супроводжується значними викликами, серед яких особливе місце займають питання етики, безпеки та рівності доступу. Зростання обсягів освітніх даних і використання алгоритмічних систем вимагає формування нових підходів до захисту персональної інформації, забезпечення прозорості рішень і недопущення дискримінаційних практик. Таким чином, розвиток діджиталізованої освіти має відбуватися у тісному зв'язку з формуванням етичних стандартів і нормативно-правових механізмів регулювання.

Особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти у ЗП(П)О можна класифікувати за наступними категоріями:

1. Методологічні особливості

Зміна освітньої парадигми. Перехід від знаннево-орієнтованої моделі до компетентнісної та діяльнісної.

Орієнтація на суб'єктність здобувача освіти. Здобувач виступає активним учасником навчального процесу, який самостійно обирає та застосовує AI-рішення.

Перехід до персоналізованого навчання. Формування індивідуальних освітніх траєкторій із використанням AI.

Інтеграція формального та неформального навчання. Використання AI-інструментів поза межами аудиторії як частини освітнього процесу.

Data-driven підхід до освіти. Прийняття рішень на основі аналізу освітніх даних.

2. Педагогічні особливості

Зміна ролі викладача. Викладач виступає фасилітатором, наставником і методичним провідником у використанні AI.

Розвиток критичного мислення. Формування здатності оцінювати результати, отримані від AI, та перевіряти їх достовірність.

Формування цифрових і AI-компетентностей. Навички роботи з алгоритмами, запитами (prompting), аналізом результатів.

Індивідуалізація освітнього процесу. Адаптація навчального контенту до потреб здобувача освіти.

Інтерактивність та залученість. Підвищення активності здобувачів через використання AI-інструментів.

Практико-орієнтоване навчання. Використання AI для вирішення реальних професійних задач.

3. Технологічні особливості

Інтеграція AI у навчальний процес. Використання AI як інструменту виконання завдань, а не окремого елемента.

Використання адаптивних систем навчання. AI-системи підлаштовуються під рівень знань здобувача.

Застосування learning analytics. Аналіз навчальних даних для оцінки прогресу.

Використання віртуальних і змішаних середовищ. Інтеграція AI з VR/AR для моделювання професійних ситуацій.

Автоматизація частини навчальних процесів. Генерація контенту, перевірка завдань, підказки.

4. Організаційно-методичні особливості

Інтеграція AI у навчальні програми. Системне, а не епізодичне використання.

Необхідність підготовки викладачів. Підвищення їх цифрової та методичної компетентності.

Методичний супровід використання AI. Розробка рекомендацій, кейсів, сценаріїв застосування.

Зміна підходів до оцінювання. Перехід до процесного і аналітичного оцінювання.

5. Етичні та безпекові особливості

Забезпечення академічної доброчесності. Попередження бездумного копіювання результатів AI.

Прозорість алгоритмів. Розуміння принципів роботи AI.

Захист персональних даних. Безпечне використання цифрових сервісів.

Формування відповідального використання AI. Усвідомлення обмежень і ризиків.

6. Соціально-економічні особливості

Вплив цифрової нерівності. Різний доступ до технологій.

Відповідність вимогам ринку праці. Орієнтація на реальні потреби професійного середовища.

Підвищення конкурентоспроможності випускників. Завдяки навичкам роботи з AI.

Інтеграція освіти з цифровою економікою. Підготовка до роботи в технологічному середовищі.

Перспективи подальших досліджень у даному напрямі пов'язані з кількома ключовими векторами. По-перше, потребує розвитку теоретичне обґрунтування нових педагогічних моделей, які відповідають умовам цифрового суспільства і враховують можливості штучного інтелекту. По-друге, важливим є дослідження ефективних механізмів інтеграції ШІ в

освітні процеси з урахуванням їх педагогічної доцільності та соціальних наслідків. По-третє, актуальним залишається формування етичних стандартів і нормативно-правових підходів до використання цифрових технологій в освіті.

Крім того, перспективним напрямом є вивчення впливу нових цифрових середовищ, зокрема метавесвіту, на освітні процеси, а також розробка методик їх ефективного використання у навчанні. Не менш важливим є дослідження трансформації ролі викладача і студента у цифровому середовищі та визначення оптимальних моделей їх взаємодії.

Таким чином, діджиталізація освіти та розвиток педагогічних технологій у контексті штучного інтелекту відкривають широкі можливості для підвищення якості освіти, але водночас потребують системного підходу до їх впровадження. Подальші наукові розвідки мають бути спрямовані на формування збалансованих моделей розвитку освіти, які поєднують інноваційність, ефективність та соціальну відповідальність.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Башуцька О. С., Політов І. А., & Фенцик О. М. Впровадження штучного інтелекту в освітні платформи: переваги та ризики. Академічні візії. 2025. 44. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/>
2. Безрученков, Ю. В., & Шука Г. П. Інноваційні технології в професійній освіті: світові тренди. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. 19.
3. Левицька Т. О. Інформаційно-цифрові моделі та автоматизація інклюзивного освітнього середовища на основі UDL та AI-технологій. Хімічна технологія: наука, економіка та виробництво : збірник наукових праць IX Міжнародної науково-практичної конференції, м. Шостка. С. 26–28 листопада 2025 р. / гол. ред. Р. В. Закусило. Суми : Сумський державний університет, 2025. С. 166–172.
4. Римар Б., Гобир Л., & Ваврик Т. Штучний інтелект в освіті: можливості та виклики. Herald of Khmelnytskyi National University. Technical sciences. 2025. 349(2). С. 379–383.
5. Кузнецова К. Ю. Штучний інтелект і освітня нерівність: аналітичний огляд ризиків і можливих інституційних рішень. URL: https://eprints.kname.edu.ua/74153/1/ЗБІРНИК%20ТЕЗ_ШТУЧН_ИНТЕЛ.%20C29_12_2025.pdf#page=81
6. Чмихун С. Є. Штучний інтелект як епістемічний агент: можливості, амбівалентність і освітні ефекти. Вісник Національного технічного університету «ХПІ». Серія: Актуальні проблеми розвитку українського суспільства. 2025. 2. С. 89–97.
7. Краснопольський В. Е., Поліщук О. А., & Демченко О. М. Інтеграція мобільних додатків у освітній процес: аналіз ефективності та можливостей для здобувачів освіти. Академічні візії. 2024. 32.
8. Гуменний О. Д., & Федоренко О. І. Інтеграція цифрових технологій в освітній процес: Smart EcoSystem – унікальна цифрова екосистема для персоналізованого фахового навчання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. (16).
9. Яловега Л. В., Прийдак Т. Б., & Лега О. В. Інтеграція цифрових інструментів в освітній процес як чинник розвитку цифрової грамотності здобувачів вищої освіти. 2025.
10. Демянчук М., & Боднарчук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців XXI століття. Viae Educationis. 2022. 1(4). С. 74–81.
11. Сафонов Ю. М., & Коротун О. П. Цифровізація освіти в Україні: технології та методики навчання. Трансформаційна економіка. 2024. 2 (07). С. 89–94.
12. Цифровізація освіти як сучасна вимога інформаційного суспільства. Перспективи та інновації науки».

Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина». Вип. № 2 (7) / редкол.: ІВ Жукова (голова) [та ін.]. С. 914–924.

13. Крамаренко І. С., Фонарюк О. В., & Зацерківна М. О. Цифровізація освіти – нові виклики та перспективи розвитку. Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. 2(2022). С. 392–404.

14. Palamar S., & Naumenko M. Штучний інтелект в освіті: використання без порушення принципів академічної чесності. Educological discourse. 2024. 1(44). Рр. 68–83

15. Мар'єнко М. В., Коваленко В. В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. Фізико-математична освіта. 2023. 1(38). С. 48–53.

16. Скрипка Г. Штучний інтелект в освіті: удосконалення програм підвищення кваліфікації педагогів. Інформаційні технології і засоби навчання. 2024. 3(101). С. 227–238

17. Панухник, О. В. Штучний інтелект в освітньому процесі та наукових дослідженнях здобувачів вищої освіти: відповідальні межі вмісту III. Галицький економічний вісник. 2023. 83(4). С. 202–211.

18. Гуралюк А. Г. Штучний інтелект як інноваційна інформаційна технологія у педагогічних дослідженнях (аналітичний огляд). Аналітичний вісник у сфері освіти й науки. 2023. 18. С. 67–79.

19. Спірін О. М., Олексюк В. П., Василенко Я. П., & Сіренко О. Ю. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників. Інформаційні технології і засоби навчання. 2024. 104(6). С. 156–179.

20. Бахмат Н. В., Сторчова Т. В., Моцик Р. В., Мелекесцева Н. В., & Братиця Г. Г. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід. Академічні візії. 2023. 15.

21. Грушко Г. Є. Діджиталізація професійно-технічної освіти, як ефективна модель управління якістю надання освітніх послуг і формування кваліфікованого робітника в Україні. Програмний комітет. 94.

22. Турчин Р. Синергія наукових ідей інтегративного підходу у фаховій підготовці майбутніх бакалаврів професійної освіти в галузі цифрових технологій. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2026. 78. С. 376–387.

23. Щербакова М. А., & Коробка І. А. Формування фасилітативної компетенції майбутніх педагогів у закладах фахової передвищої освіти. Сімдесят треті економіко-правові дискусії. Серія: Соціальні та гуманітарні науки: матеріали Міжнародної мультидисциплінарної наукової інтернет-конференції, (м. Львів, Україна – м. Перевоцьк, Польща, 22-23 березня 2023 р.) / [редкол.: О. Патряк та ін.]; ГО «Наукова спільнота»; WSSG w Przeworsku. Львів: ФО-П Шпак ВБ, 2023. 183 с.

24. Желанова В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2023. 39 (1). С. 12–18.

25. Луценко Г., Подолян О., & Грищенко В. Використання можливостей штучного інтелекту платформи CLASSTIME для оцінювання результатів навчання. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. 2024. 1(54).

26. Олійник К. Мегатренди VS глобальні трансформації: технології в центрі економічного розвитку і загострення проблем цифрової нерівності. Серія: Економіка. 2024. (27). С. 25–37.

27. Олійник, М. Глобальна проблема цифрової нерівності та її ключові форми. Економіка та суспільство. 2023. (57).

REFERENCES

1. Bashutska, O. S., Politov, I. A., & Fentsyk, O. M. (2025). Vprovadzhennia shturnocho intelektu v osvritni platformy: perevahy ta ryzyky [Implementing artificial intel-

ligence into educational platforms: benefits and risks]. *Akademichni vizii*. 44. [in Ukrainian]

2. Bezruchenkov, Yu. V., & Shchuka, H. P. (2025). Innovatsiini tekhnologii v profesiinii osviti: svitovi trendy [Innovative technologies in vocational education: global trends]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. 19. [in Ukrainian]

3. Levyska, T. O. (2025). Informatsiino-tsyfrovi modeli ta avtomatyzatsiia inkluzyvnogo osvitnoho seredovyscha na osnovi UDL ta AI-tekhnologii [Information and digital models and automation of an inclusive educational environment based on UDL and AI technologies]. In: *Khimichna tekhnologhiia: nauka, ekonomika ta vyrobnytstvo*. Sumy: Sumy State University. Pp. 166–172. [in Ukrainian]

4. Rymar, B., Hobyr, L., & Vavryk, T. (2025). Shtuchnyi intelekt v osviti: mozhyvosti ta vyklyky [Artificial intelligence in education: opportunities and challenges]. *Herald of Khmelnytskyi National University. Technical sciences*. 349(2). S. 379–383. [in Ukrainian]

5. Kuznetsova, K. Yu. (2025). Shtuchnyi intelekt i osvittia nerivnist: analitychny ohliad ryzykiv i mozhyvykh instyutsiinykh rishe [Artificial Intelligence and Educational Inequality: An Analytical Review of Risks and Possible Institutional Solutions]. [in Ukrainian]

6. Chmykhun, S. Ye. (2025). Shtuchnyi intelekt yak epistemichnyi ahent: mozhyvosti, ambivalentnist i osvitni efekty [Artificial Intelligence as an Epistemic Agent: Possibilities, Ambivalence, and Educational Effects]. *Visnyk NTU “KhPI”*. 2. S. 89–97. [in Ukrainian]

7. Krasnopolskiy, V. E., Polishchuk, O. A., & Demchenko, O. M. (2024). Intehratsiia mobilnykh dodatkov u osvitnii protses: analiz efektyvnosti ta mozhyvosti dlia zdobuvachiv osvity [Integration of mobile applications into the educational process: analysis of effectiveness and opportunities for education seekers]. *Akademichni vizii*. 32. [in Ukrainian]

8. Humennyi, O. D., & Fedorenko, O. I. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh tekhnologii v osvitnii protses: Smart EcoSystem [Integration of digital technologies into the educational process: Smart EcoSystem—a unique digital ecosystem for personalized professional learning]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*. 16. [in Ukrainian]

9. Yaloveha, L. V., Pryidak, T. B., & Leha, O. V. (2025). Intehratsiia tsyfrovyykh instrumentiv v osvitnii protses yak chynnyk rozvytku tsyfrovoy hramotnosti zdobuvachiv vyshchoi osvity [Integration of digital tools into the educational process as a factor in the development of digital literacy of higher education students]. [in Ukrainian]

10. Demianchuk, M., & Bodnaruk, I. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity yak vektor pidhotovky fakhivtsiv XXI stolittia [Digitalization of education as a vector for training specialists of the 21st century]. *Viae Educationis*. 1(4). S. 74–81. [in Ukrainian]

11. Safonov, Yu. M., & Korotun, O. P. (2024). Tsyfrovizatsiia osvity v Ukraini: tekhnologii ta metodyky navchannia [Digitalization of education in the country: technologies and teaching methods]. *Transformatsiina ekonomika*. 2. S. 89–94. [in Ukrainian]

12. Tsyfrovizatsiia osvity yak suchasna vymoha informatsiinoho suspilstva [Digitalization of education as a modern requirement of the information society]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2(7). S. 914–924. [in Ukrainian]

13. Kramarenko, I. S., Fonariuk, O. V., & Zatserkivna, M. O. (2022). Tsyfrovizatsiia osvity – novi vyklyky ta perspektyvy rozvytku [Digitalization of education – new challenges and development prospects]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*. 2. S. 392–404. [in Ukrainian]

14. Palamar, S., & Naumenko, M. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: vykorystannia bez porushennia pryntsyviv akademichnoi chesnosti [Artificial intelligence in education: use without violating the principles of academic integrity]. *Educological discourse*. 1(44). S. 68–83. [in Ukrainian]

15. Marienko, M. V., & Kovalenko, V. V. (2023). Shtuchnyi intelekt ta vidkryta nauka v osviti [Artificial intelligence and open science in education]. *Fizyko-matematychna osvita*. 1(38). S. 48–53. [in Ukrainian]

16. Skrypka, H. (2024). Shtuchnyi intelekt v osviti: udoskonalennia prohram pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohiv. [Artificial intelligence in education: improving teacher training programs]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 3(101). S. 227–238. [in Ukrainian]

17. Panukhnyk, O. V. (2023). Shtuchnyi intelekt v osvitnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh zdobuvachiv vyshchoi osvity: vidpovidalni mezhi vmistu ShI [Artificial intelligence in the educational process and scientific research of higher education students: responsible boundaries of AI content]. *Halytskyi ekonomichnyi visnyk*. 83(4). S. 202–211. [in Ukrainian]

18. Huraliuk, A. H. (2023). Shtuchnyi intelekt yak innovatsiina informatsiina tekhnologhiia u pedahohichnykh doslidzhenniakh (analytychny ohliad) [Artificial intelligence as an innovative information technology in pedagogical research (analytical review)]. *Analitychny visnyk u sferi osvity i nauky*. 18. S. 67–79. [in Ukrainian]

19. Spirin, O. M., Oleksiuk, V. P., Vasylenko, Ya. P., & Sirenko, O. Yu. (2024). Model rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh pratsivnykyv [Model for developing digital competence of scientific and scientific-pedagogical workers]. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*. 104(6). S. 156–179. [in Ukrainian]

20. Bakhmat, N. V., Storchova, T. V., Motsyk, R. V., Mielekestseva, N. V., & Bratysia, H. H. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv: yevropeysky dosvid [Current trends in the development of digital competence of future teachers: European experience]. *Akademichni vizii*. 15. [in Ukrainian]

21. Hrushko, H. Ye. (2023). Didzhitalizatsiia profesiino-tekhnichnoi osvity yak efektyvna model upravlinnia yakistiu nadання osvitnikh posluh i formuvannia kvalifikovanoho robitnyka v Ukraini [Digitalization of vocational education as an effective model of quality management of educational services and the formation of a qualified worker in Ukraine]. [in Ukrainian]

22. Turchyn, R. (2026). Synerhiia naukovykh idei intehrativnoho pidkhodu u fakhovii pidhotovtsi maibutnikh bakalavriv profesiinoi osvity v haluzi tsyfrovyykh tekhnologii. [Synergy of scientific ideas of an integrative approach in the professional training of future bachelors of professional education in the field of digital technologies]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia*. 78. S. 376–387. [in Ukrainian]

23. Shcherbakova, M. A., & Korobka, I. A. (2023). Formuvannia fasylytatyvnoi kompetentsii maibutnikh pedahohiv u zakladakh fakhovoyi peredvyshchoi osvity [Formation of facilitative competence of future teachers in institutions of professional pre-higher education]. *Simdesiat treti ekonomiko-pravoyi dyskusii. Seriia: Sotsialni ta humanitarni nauky: materialy Mizhnarodnoi multydystrylinarnoi naukovoï internet-konferentsii, (m. Lviv, Ukraina–m. Perevorsk, Polshcha, 22-23 bereznia 2023 r.)* [redkol.: O. Patriak ta in.]; HO “Naukova spilnota”; WSSG w Przeworsku. Lviv: FO-P Shpak VB–183 s. ISSN 2522-963X. 142 s. [in Ukrainian]

24. Zhelanova, V. (2023). Model innovatsiinoi osobystosti: strukturno-dynamični pidkhid. [Model of innovative personality: a structural-dynamic approach]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. 39(1). S. 12–18. [in Ukrainian]

25. Lutsenko, H., Podolian, O., & Hrytsenko, V. (2024). Vykorystannia mozhyvostei shuchnoho intelektu platformy Classtime dlia otsiniuvannia rezultativ navchannia [Using the artificial intelligence capabilities of the CLASSTIME platform to assess learning outcomes]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu*. 1(54). [in Ukrainian]

26. Oliinyk, K. (2024). Mehatrendy vs hlobalni transformatsii: tekhnologii v tsentri ekonomichnoho rozvytku i zahostrennia problem tsyfrovoy nerivnosti [Megatrends VS global transformations: technologies at the center of economic development and the aggravation of digital inequality problems]. *Seriia: Ekonomika*. 27. S. 25–37. [in Ukrainian]

27. Oliinyk, M. (2023). Hlobalna problema tsyfrovoy nerivnosti ta yii kluchovi formy [The global problem of digital

inequality and its key forms]. Ekonomika ta suspilstvo. (57). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДОБРОСКОК Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти в освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

РЖЕВСЬКА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти в освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

ХУДАЙБЕРЕНОВ Азіз – аспірант спеціальності А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти в освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DOBROSKOK Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Professional Education of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav.

Scientific interests: features of implementation of educational AI-based technological solutions by students in the educational process of vocational education.

RZHEVSKA Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Education of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav.

Scientific interests: features of implementation of educational AI-based technological solutions by students in the educational process of vocational education.

KHUDAIBERENOV Aziz – Postgraduate Student Specialty A5 Professional Education (by specialization) of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav.

Scientific interests: features of implementation of educational AI-based technological solutions by students in the educational process of vocational education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.02. (80:41)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-720-726

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПЕТРЕНКО Сергій –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-0743>
e-mail: serhii.petrenko@rshu.edu.ua

КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ

У статті досліджено стан сформованості професійної компетентності здобувачів освіти ІТ-спеціальностей у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Метою дослідження є діагностика рівня сформованості професійної компетентності студентів та виявлення особливостей розвитку її структурних компонентів на констатувальному етапі педагогічного експерименту. У межах дослідження професійну компетентність майбутніх ІТ-фахівців розглянуто як інтегративне утворення, що охоплює когнітивно-змістовий, професійно-комунікативний та етико-ціннісний компоненти. Для оцінювання рівня їх сформованості застосовано метод експертного оцінювання, за результатами якого визначено п'ять рівнів сформованості професійної компетентності (від е-1 до е-5) у студентів експериментальної та контрольної груп. Результати дослідження засвідчили переважання середнього рівня сформованості професійної компетентності в обох групах за всіма досліджуваними компонентами. Встановлено, що найбільш стабільним є когнітивно-змістовий компонент, який характеризується відносно рівномірним розподілом показників і відображає наявність у студентів базових професійних знань. Водночас найменш сформованим виявився професійно-комунікативний компонент, що свідчить про недостатній розвиток навичок професійної взаємодії, комунікації та аргументації. Відносно вищі показники зафіксовано за етико-ціннісним компонентом, що вказує на достатній потенціал студентів до професійної відповідальності, мотивації та академічної доброчесності. Обґрунтовано, що виявлена нерівномірність сформованості компонентів професійної компетентності зумовлена переважно теоретичною спрямованістю професійної підготовки, фрагментарністю міждисциплінарних зв'язків, недостатньою практикоорієнтованістю освітнього процесу та обмеженим використанням форм навчальної взаємодії, що сприяють розвитку професійної комунікації. Отримані результати підтверджують необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі шляхом посилення практичної складової навчання, розвитку професійно-комунікативних умінь, впровадження рефлексивних форм роботи та використання сучасних цифрових інструментів, зокрема електронного портфоліо, як засобу формування професійної компетентності студентів.

Ключові слова: професійна компетентність, ІТ-освіта, майбутні ІТ-спеціалісти, електронне портфоліо.

PETRENKO Serhii –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Information Technology and Modeling Department
Rivne State University for the Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-0743>
e-mail: serhii.petrenko@rshu.edu.ua

COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE IT SPECIALISTS: RESULTS OF THE INITIAL ASSESSMENT PHASE

The article investigates the state of formation of professional competence among students majoring in IT specialties in the process of professional training at higher education institutions. The purpose of the study is to diagnose the level of professional competence formation

among students and to identify the peculiarities of the development of its structural components at the ascertaining stage of the pedagogical experiment.

Within the framework of the study, the professional competence of future IT specialists is considered as an integrative construct encompassing cognitive-content, professional-communicative, and ethical-value components. To assess the level of their formation, the method of expert evaluation was applied, according to which five levels of professional competence formation (from e-1 to e-5) were identified among students of the experimental and control groups.

The results of the study demonstrated the predominance of the intermediate level of professional competence formation in both groups across all investigated components. It was established that the cognitive-content component is the most stable, characterized by a relatively balanced distribution of indicators and reflecting students' possession of fundamental professional knowledge. At the same time, the professional-communicative component appeared to be the least developed, indicating an insufficient level of skills related to professional interaction, communication, and argumentation. Comparatively higher indicators were recorded for the ethical-value component, which points to students' considerable potential for professional responsibility, motivation, and academic integrity.

It has been substantiated that the identified unevenness in the formation of professional competence components is primarily caused by the predominantly theoretical orientation of professional training, the fragmented nature of interdisciplinary connections, insufficient practice-oriented organization of the educational process, and the limited use of forms of educational interaction that contribute to the development of professional communication.

The obtained results confirm the necessity of improving the professional training of future IT specialists through strengthening the practical component of education, developing professional-communicative skills, implementing reflective forms of learning activities, and applying modern digital tools, particularly electronic portfolios, as a means of developing students' professional competence.

Keywords: professional competence, IT education, future IT specialists, electronic portfolio.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах цифровізації, динамічного оновлення ІТ-галузі та зростання вимог роботодавців до якості підготовки випускників закладів вищої освіти особливої ваги набуває не лише фіксація результатів навчання, а й комплексне оцінювання професійної компетентності як інтегральної якості особистості. Комплексна діагностика результатів професійної підготовки дає змогу визначити вихідний рівень сформованості когнітивно-знаннєвого, діяльнісно-практичного, комунікативно-організаційного та деонтологічно-особистісного компонентів професійної компетентності, а також встановити реальний стан готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності. Практична значущість такого дослідження полягає в тому, що результати констатувального етапу створюють емпіричну основу для подальшого порівняння динаміки змін у контрольній та експериментальній групах, дозволяють виявити проблемні зони в підготовці майбутніх ІТ-фахівців і забезпечують підґрунтя для проєктування персоналізованих освітніх траєкторій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях професійна компетентність розглядається як багатовимірний інтегральний конструкт, оцінювання якого потребує поєднання об'єктивних і суб'єктивних джерел даних. Це особливо важливо у підготовці майбутніх ІТ-фахівців, де професійна компетентність охоплює не лише знання й практичні вміння, а й здатність до професійної взаємодії, самоорганізації, рефлексії та відповідального прийняття рішень. У звіті OECD наголошено, що сучасне оцінювання має фіксувати не лише те, що легко виміряти, а передусім ті складні компетентності, які визначають готовність здобувача освіти до реальної професійної діяльності [7]. Саме тому комплексний підхід до діагностики професійної компетентності є більш валідним у порівнянні з використанням лише одного інструмента оцінювання.

У контексті діагностики професійної компетентності особливу увагу дослідники приділяють експертному оцінюванню електронного портфоліо як інструменту автентичного оцінювання. Електронне портфоліо дозволяє фіксувати реальні результати діяльності здобувача освіти, демонструвати динаміку професійного зростання, інтегрувати навчальні досягнення з практичним досвідом та забезпечувати зв'язок між освітньою підготовкою і професійними вимогами. За висновками З. Зайнутдіна та ін. (2026) [12], портфоліо дає змогу оцінити професійну компетентність у її цілісності, оскільки відображає не лише кінцевий результат, а й процес професійного становлення. Водночас його діагностична цінність істотно зростає за умови використання чітких критеріїв, стандартизованих експертних листів та залучення зовнішніх стейкхолдерів, зокрема роботодавців.

Не менш важливим у структурі діагностичного комплексу є аналіз навчальної успішності за професійно орієнтованими освітніми компонентами. Саме результати навчальної успішності дають змогу кількісно оцінити когнітивно-знаннєвий та діяльнісно-практичний компоненти професійної компетентності, оскільки відображають рівень засвоєння фахових дисциплін, сформованість професійних знань, умінь і навичок, а також здатність застосовувати їх у процесі розв'язання навчально-професійних завдань. Як зазначають Дж. Лопес-Нюнез та ін. (2024) [10], формальні академічні результати є важливим, але недостатнім індикатором професійної компетентності, оскільки вони не завжди повною мірою відображають готовність студента до реальної професійної діяльності. Саме тому показники навчальної успішності доцільно аналізувати у взаємозв'язку з результатами експертного оцінювання.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням самооцінки професійної компетентності як інструмента виявлення суб'єктивного сприйняття студентами власного професійного зростання. Анкетування здобувачів освіти дозволяє зафіксувати рівень особистісної рефлексії, мотиваційну складову та самоусвідомлення професійного розвитку. Разом із тим у науковій літературі неодноразово підкреслюється, що самооцінка не завжди збігається з реальним рівнем сформованості компетентності, оскільки може бути завищеною або заниженою. Зокрема, Ф. Гонсалес-Муджіко та ін. (2024) [8] доводять, що самооцінювання є важливим джерелом діагностичної інформації, проте потребує обов'язкового зіставлення з результатами зовнішнього оцінювання. Подібну позицію обґрунтовують і Д. Пірог та ін. (2021) [11], які підкреслюють значущість самооцінки для виявлення професійної рефлексії та мотивації, але наголошують на необхідності її

інтерпретації в поєднанні з об'єктивними показниками.

Вітчизняний науковий дискурс також засвідчує стійкий інтерес до проблеми формування й оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. Зокрема, Г. Генсерук (2019) [5] розглядає цифрову компетентність як одну з професійно значущих компетентностей майбутніх фахівців і підкреслює її інтегративний характер, що охоплює не лише технічні знання та вміння, а й критичне мислення, здатність до самонавчання та відповідального використання цифрових технологій. У контексті розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців науковці акцентують увагу на необхідності поєднання когнітивного, діяльнісного та рефлексивного складників професійної підготовки, що узгоджується з логікою комплексної діагностики професійної компетентності. Водночас О. Григоревська (2025) [6], аналізуючи розвиток цифрової компетентності майбутніх інформаційних фахівців, підкреслює значущість інтегрованого оцінювання, яке поєднує формальні результати навчання, практичний досвід і рефлексивну самооцінку здобувачів освіти. Отже, українські дослідження підтверджують доцільність використання комплексного діагностичного підходу, що поєднує експертне оцінювання, аналіз навчальної успішності та анкетування для самооцінки як взаємодоповнювальні методи оцінювання професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що діагностика професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців є найбільш об'єктивною за умови поєднання трьох взаємодоповнювальних методів оцінювання: експертного оцінювання електронного портфоліо, аналізу навчальної успішності та анкетування для самооцінки. Такий підхід забезпечує цілісне уявлення про рівень сформованості професійної компетентності, дозволяє зіставити об'єктивні та суб'єктивні результати, а також створює надійне підґрунтя для побудови індивідуального профілю професійної компетентності майбутнього ІТ-фахівця.

Відповідно, **мета статті** полягає в аналізі результатів першого діагностичного зрізу (констатувального етапу) сформованості професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців на основі трьох взаємодоповнювальних методів оцінювання – експертного оцінювання електронних портфоліо, аналізу навчальної успішності та анкетування здобувачів освіти – для визначення вихідного рівня сформованості її структурних компонентів і встановлення особливостей індивідуального профілю професійної компетентності учасників експерименту.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний та діагностичний підходи, які забезпечують цілісне вивчення професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців як інтегральної якості особистості. Компетентнісний підхід визначає логіку дослідження через орієнтацію на результат професійної підготовки, системний підхід забезпечує розгляд професійної компетентності як цілісної структури взаємопов'язаних компонентів, а діагностичний підхід уможливує об'єктивне визначення рівня її сформованості на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Для реалізації мети дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних методів. *Теоретичні методи* (аналіз, узагальнення, систематизація наукової літератури) застосовано для уточнення сутності поняття «професійна компетентність майбутніх ІТ-фахівців», визначення її структурних компонентів і обґрунтування діагностичного інструментарію. *Емпіричні методи* охоплюють експертне оцінювання електронних портфоліо студентів, аналіз навчальної успішності за професійно орієнтованими освітніми компонентами та анкетування здобувачів освіти для самооцінки рівня професійної компетентності. Для обробки результатів першого діагностичного зрізу використано *методи кількісного та якісного аналізу*, що дали змогу визначити вихідний рівень сформованості когнітивно-знаннєвого, діяльнісно-практичного, комунікативно-організаційного та деонтологічно-особистісного компонентів професійної компетентності, зіставити об'єктивні й суб'єктивні результати та побудувати індивідуальні профілі професійної компетентності учасників дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження побудовано на результатах комплексної діагностики рівня сформованості професійної компетентності 128 майбутніх ІТ-спеціалістів – студентів II року навчання, з них 62 здобувачів освіти склали експериментальну групу, а 66 – контрольну групу.

Перший етап дослідження будувався на результатах експертного оцінювання електронних портфоліо здобувачів. Електронне портфоліо студентів 2 курсу мало навчальний характер і було спрямоване, насамперед, на фіксацію базових результатів навчання. До його структури входила коротка інформація про студента, що містила відомості про спеціальність, курс навчання, навчальні інтереси та базові цифрові навички, сформовані під час опанування фахових дисциплін. Основу портфоліо становили найкращі навчальні роботи, виконані в межах освітнього процесу, зокрема лабораторні та практичні завдання з програмування, приклади роботи з базовими алгоритмами, елементарні консольні програми, а також вправи з веброзробки, реалізовані у вигляді простих HTML-сторінок або невеликих навчальних сайтів. До портфоліо також включалися базові приклади роботи з базами даних, що містили просту структуру таблиць і кілька SQL-запитів. Окремим елементом було представлення студентських робіт у GitHub, де розміщувалися окремі репозиторії з навчальними завданнями та коротким описом їхнього змісту. Портфоліо також містило спрощену технічну документацію у форматі коротких README-файлів із поясненням призначення роботи, її основних функцій і способу запуску. Завершальним компонентом виступав короткий рефлексивний блок, у якому студенти окреслювали власні навчальні досягнення, труднощі, з якими стикалися під час виконання завдань, і напрями подальшого розвитку, що забезпечувало цілісність портфоліо та дозволяло відобразити індивідуальну динаміку формування фахових компетентностей. Після виконання навчального плану II року навчання нами було проведено публічні презентації студентських електронних портфоліо, під час яких експертна група, що складалася із 5 викладачів професійно орієнтованих дисциплін. За результатами публічних презентацій викладачі оцінювали компоненти професійної компетентності за 5-ти бальною шкалою з ураху-

ванням положень European e-Competence Framework 3.0 (e-CF), де рівень e-1 є найнижчим і відповідає виконанню здобувачами завдань під керівництвом, в той час як найвищий рівень e-5 передбачає здатність

здобувачів ініціювати та впроваджувати інноваційні рішення. Отримані результати експертного оцінювання представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати експертного оцінювання сформованості професійної компетентності, констатувальний етап				
Розподіл здобувачів освіти за рівнями професійної компетентності		Компоненти професійної компетентності		
		Когнітивно-змістовий	Професійно-комунікативний	Етико-ціннісний
e-1	ЕГ	4 (6,45%)	6 (9,68%)	3 (4,84%)
	КГ	6 (9,09%)	6 (9,09%)	5 (7,58%)
e-2	ЕГ	9 (14,52%)	12 (19,35%)	7 (11,29%)
	КГ	8 (12,12%)	10 (15,15%)	10 (15,15%)
e-3	ЕГ	24 (38,71%)	26 (41,94%)	24 (38,71%)
	КГ	25 (37,88%)	25 (37,88%)	27 (40,91%)
e-4	ЕГ	18 (29,03%)	15 (24,19%)	18 (29,03%)
	КГ	17 (25,76%)	18 (27,27%)	17 (25,76%)
e-5	ЕГ	7 (11,29%)	3 (4,84%)	10 (16,13%)
	КГ	10 (15,15%)	7 (10,61%)	7 (10,61%)
Всього	ЕГ	62 (100%)	62 (100%)	62 (100%)
	КГ	66 (100%)	66 (100%)	66 (100%)

Як видно з даних констатувального етапу, результати експертного оцінювання засвідчили значне переважання у здобувачів освіти експериментальної та контрольної груп середнього рівня сформованості професійної компетентності за всіма визначеними компонентами. За когнітивно-змістовим компонентом найбільша частка студентів була зосереджена на середньому рівні (e-3): 38,71% в експериментальній групі та 37,88% у контрольній, що свідчить про наявність базових професійних знань і уявлень без достатньої системності та глибини. Достатній рівень (e-4) за цим компонентом продемонстрували 29,03% здобувачів ЕГ і 25,76% КГ, тоді як високий рівень (e-5) було зафіксовано лише у 11,29% студентів експериментальної групи та 15,15% контрольної, що вказує на обмежену кількість здобувачів із сформованими стійкими професійними знаннями. Низькі рівні (e-1 та e-2) у сукупності становили 20,97% в ЕГ і 21,21% у КГ, що свідчить про наявність частини студентів із фрагментарним або недостатньо сформованим когнітивно-змістовим компонентом.

Аналіз професійно-комунікативного компонента також виявив домінування середнього рівня сформованості: 41,94% студентів експериментальної групи та 37,88% контрольної групи продемонстрували здатність до базової професійної взаємодії, комунікації та представлення результатів діяльності. Високий рівень (e-5) за цим компонентом також є найменш представленим у отриманому розподілі і становить 4,84% в експериментальній групі та 10,61% у контрольній. Водночас, сукупна частка студентів із низькими показниками (e-1 та e-2) становить більше 20% в обох групах досліджуваних, що дає підстави констатувати недостатній рівень сформованості навичок професійної комунікації, співпраці та аргументованого представлення власної позиції у значній частині майбутніх ІТ-спеціалістів.

За етико-ціннісним компонентом, який відображає рівень професійної відповідальності, академічної доброчесності, мотивації та усвідомлення професійних цінностей, найвищі результати також отримані для середнього рівня сформованості професійної компетентності (e-3): 38,71% в експериментальній групі та 40,91% у контрольній. Достатній рівень (e-4) продемонстрували 29,03% студентів ЕГ і 25,76% КГ, а високий рівень (e-5) був характерний для 16,13% здобувачів експериментальної групи та 10,61% контрольної. Отримані дані свідчать про загалом дещо кращий стан сформованості етико-ціннісного компонента в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Загалом результати констатувального етапу показали, що в обох групах переважає середній рівень сформованості професійної компетентності за всіма компонентами, тоді як частка студентів із високим рівнем залишається порівняно незначною. Це може свідчити про недостатню сформованість цілісної професійної компетентності у більшості здобувачів та підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на посилення означених компонентів у процесі фахової підготовки.

На нашу думку, домінування середнього рівня сформованості професійної компетентності та порівняно незначна частка майбутніх ІТ-фахівців із достатнім і високим рівнями зумовлені комплексом взаємопов'язаних причин, характерних для сучасної системи професійної підготовки у закладах вищої освіти. Передусім така ситуація пояснюється тим, що професійна підготовка студентів ІТ-спеціальностей на молодших курсах переважно зосереджена на засвоєнні теоретичних основ, базових понять і окремих інструментів, тоді як можливості для їх системного практичного застосування залишаються обмеженими. У результаті здобувачі освіти накопичують певний обсяг знань, однак не завжди набувають досвіду їх

інтеграції у цілісну професійну діяльність, що й зумовлює переважання середнього рівня сформованості компетентності.

Ключовою причиною отриманих результатів уважаємо фрагментарність професійної підготовки фахівців ІТ-сфери, за якої навчальні дисципліни вивчаються ізольовано одна від одної, без достатнього міждисциплінарного зв'язку та орієнтації на комплексне розв'язання практичних завдань. За таких умов здобувачі освіти опановують окремі теми, технології або інструменти, проте не завжди розуміють, як інтегрувати їх у реальні професійні кейси. Це ускладнює формування цілісного професійного мислення, здатності переносити знання в нові ситуації та самостійно розв'язувати нестандартні завдання, що є ознакою достатнього і високого рівнів професійної компетентності.

Не менш суттєвим чинником є обмежена практична спрямованість освітнього процесу. Значна частина навчальних завдань має репродуктивний характер і орієнтована переважно на відтворення засвоєного матеріалу, а не на його творче застосування, аналіз чи проєктування власних рішень. Унаслідок цього студенти демонструють здатність виконувати типові завдання за зразком, однак відчують труднощі в ситуаціях, що потребують самостійного прийняття рішень, професійної ініціативи, критичного мислення та відповідальності за результат.

Уважаємо за важливе зазначити про недостатній рівень сформованості професійної мотивації на ранніх етапах навчання, яка переважно носить зовнішній характер (прагнення високого заробітку, суспільного статусу, незалежного графіку роботи). Для частини студентів другий курс є етапом первинного професійного самовизначення, коли інтерес до спеціальності ще не набув стійкого характеру, а професійні цілі залишаються недостатньо усвідомленими. Це позначається на рівні пізнавальної активності, самостійності, готовності до поглибленого опрацювання матеріалу та, відповідно, на якості сформованих компетентностей. За відсутності чіткого розуміння професійної перспективи студенти частіше орієнтуються на формальне виконання навчальних вимог, ніж на свідоме професійне зростання. Крім того, недостатній рівень сформованості професійної компетентності зумовлюється обмеженістю досвіду рефлексії та самооцінювання. Студенти не завжди мають можливість системно аналізувати власний прогрес, усвідомлювати сильні й слабкі сторони, оцінювати якість власних рішень та визначати напрями професійного вдосконалення. За відсутності такої рефлексивної практики процес формування компетентності залишається переважно зовнішньо керованим і менш ефективним.

Важливим чинником є також недостатній розвиток професійно-комунікативного компонента, що зумовлено обмеженою кількістю навчальних ситуацій, у яких студенти залучаються до командної взаємодії, обговорення, презентації рішень, аргументації власної позиції та професійної рефлексії. У традиційній моделі навчання комунікативна складова часто залишається другорядною, хоча саме вона є критично важливою для сучасної ІТ-діяльності, що передбачає командну взаємодію, співпрацю з замовником, представлення результатів і колективне розв'язання проблем.

Отже, виявлена на констатувальному етапі тенденція до середнього рівня сформованості професійної компетентності зумовлена особливостями організації професійної підготовки, у якій ще недостатньо реалізовано практико орієнтований, інтегративний, рефлексивний і компетентнісний підходи. Саме тому підвищення рівня професійної компетентності студентів потребує цілеспрямованого оновлення змісту, форм і методів навчання з акцентом на практичну діяльність, міждисциплінарну інтеграцію, професійну комунікацію, рефлексію та особистісну включеність студента у власний професійний розвиток.

Порівняльний аналіз результатів за трьома компонентами професійної компетентності (таблиця 1) засвідчив наявність певних відмінностей у рівнях їх сформованості, що дає підстави говорити про нерівномірний розвиток окремих складових професійної компетентності здобувачів освіти. Загалом найбільш сформованим виявився етико-ціннісний компонент, де в обох групах зафіксовано відносно вищі показники достатнього і високого рівнів та нижчу частку студентів із низькими результатами. Зокрема, в експериментальній групі сукупна частка студентів із достатнім і високим рівнями за цим компонентом становила 45,16%, тоді як за когнітивно-змістовим – 40,32%, а за професійно-комунікативним – лише 29,03%. Аналогічна тенденція простежується і в контрольній групі: за етико-ціннісним компонентом достатній і високий рівні продемонстрували 36,37% студентів, за когнітивно-змістовим – 40,91%, а за професійно-комунікативним – 37,88%. Це дає підстави стверджувати, що етико-ціннісна складова в цілому формується більш стабільно, ніж професійно-комунікативна, оскільки значною мірою спирається не лише на спеціально організовану фахову підготовку, а й на загальний рівень соціалізації, академічну культуру, особистісні установки та попередній досвід міжособистісної взаємодії студентів.

Когнітивно-змістовий компонент у структурі професійної компетентності демонструє відносно стабільні, але переважно середні показники сформованості. Саме за цим компонентом в обох групах спостерігається найбільш прогнозований розподіл, що пояснюється традиційною орієнтацією освітнього процесу на передачу знань, засвоєння теоретичного матеріалу та перевірку академічних результатів. Відносно вищі показники цього компонента порівняно з професійно-комунікативним є закономірними, оскільки саме когнітивна складова найкраще підтримується чинною моделлю навчання у ЗВО, де домінують лекційно-практичні форми роботи, контроль знань і репродуктивні типи завдань. Водночас, переважання середнього рівня за цим компонентом свідчить про те, що наявні знання здебільшого залишаються фрагментарними та недостатньо інтегрованими в професійний контекст.

За результатами діагностики, найменш сформованим виявився професійно-комунікативний компонент. В експериментальній групі лише 4,84% студентів продемонстрували високий рівень за цим компонентом, у контрольній групі цей показник становить 10,61%. Це свідчить про те, що саме професійна комунікація, командна взаємодія, аргументація рішень, представлення результатів і навички професійного обговорення залишаються найменш

розвиненими складовими професійної підготовки ІТ-фахівців.

Отримані результати узгоджуються з сучасними науковими підходами до розуміння професійної компетентності як інтегративного утворення, що формується не лише через засвоєння знань, а й через практичний досвід, професійну взаємодію, рефлексію та ціннісне ставлення до майбутньої діяльності. Виявлене домінування середнього рівня сформованості професійної компетентності підтверджує загальну тенденцію, характерну для підготовки студентів молодших курсів, коли здобувачі освіти вже опановують базові теоретичні основи, але ще не мають достатнього досвіду їх системного застосування в умовах, наближених до професійної практики. Особливої уваги потребує той факт, що найнижчі показники зафіксовано саме за професійно-комунікативним компонентом, що є показовим для сучасної ІТ-освіти, у якій комунікативні навички часто залишаються поза фокусом традиційної технічно орієнтованої підготовки. Водночас, саме ця складова є критично значущою для майбутньої професійної діяльності, оскільки сучасна ІТ-сфера передбачає постійну командну взаємодію, обговорення рішень, комунікацію із замовником, презентацію результатів та участь у колективному розв'язанні проблем. У цьому контексті результати дослідження актуалізують необхідність перегляду традиційних підходів до фахової підготовки майбутніх ІТ-фахівців та посилення компетентнісної, діяльнісної й комунікативної складових освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отримані результати діагностики рівня професійної компетентності свідчать, що в експериментальній та контрольній групах домінують студенти, які володіють базовими професійними знаннями, окремими практичними вміннями та загальними уявленнями про професійну діяльність, однак ще не демонструють достатньої системності, самостійності та стійкості у застосуванні цих знань у професійно орієнтованих ситуаціях. Порівняльний аналіз компонентів професійної компетентності виявив їх нерівномірну сформованість: відносно вищі показники зафіксовано за етико-ціннісним компонентом, дещо стабільні, але переважно середні – за когнітивно-змістовим, тоді як найменш сформованим виявився професійно-комунікативний компонент. Такий розподіл свідчить про те, що традиційна система професійної підготовки у закладах вищої освіти більшою мірою забезпечує формування знанневої складової та частково підтримує ціннісно-мотиваційний розвиток студентів, проте недостатньо сприяє становленню професійної комунікації, командної взаємодії, аргументації рішень і навичок професійної рефлексії. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки студентів ІТ-спеціальностей із акцентом на практикоорієнтованість, міждисциплінарну інтеграцію, розвиток професійної комунікації та залучення здобувачів освіти до рефлексивної й проєктної діяльності.

Подальшого вивчення потребують педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток когнітивно-змістового, професійно-комунікативного та етико-ціннісного компонентів у процесі професійної підготовки. Уважасмо до доцільне проведення

порівняльних досліджень за різними курсами навчання, освітніми програмами та моделями організації фахової підготовки з метою виявлення динаміки професійного становлення здобувачів ІТ-освіти та чинників, що визначають ефективність формування їхньої професійної компетентності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Буйницька О. П., Василенко С. В. Використання ЕНК для підвищення цифрової компетентності майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 44–62. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s5>
2. Воронникова І. П. Умови формування цифрової компетентності вчителя у післядипломній освіті. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. № 6. С. 101–118. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263>
3. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 61(5). С. 1–14. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>
4. Генсерук Г. Р. Міжнародні рамки цифрової компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2021. №94. С. 31–36. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-4>
5. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. № 6. С. 8–16. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.816>
6. Григоревська О. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх інформаційних фахівців. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2025. № 16. С. 176–190. URL: <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/348142>
7. Foster N., Piacentini M. (Eds.). *Innovating assessments to measure and support complex skills*. OECD Publishing. 2023. URL: <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
8. González-Mujico F. de L., Domínguez-Romero E., Delgado-Algarra E. J. Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. *Education and Information Technologies*. 2024. № 29. P. 13299–13324. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7>
9. Kart M., Şimşek H. Defining competencies in curriculum and instruction and developing a new competency model. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. №11. Article 1496. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03917-2>
10. López-Núñez J.-A., Alonso-García S., Berral-Ortiz B., Victoria-Maldonado J.-J. A systematic review of digital competence evaluation in higher education. *Education Sciences*. 2024. № 14(11). P. 1181. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci1411181>
11. Piróg D., Kilar W., Rettinger R. Self-assessment of competences and their impact on the perceived chances for a successful university-to-work transition: The example of tourism degree students in Poland. *Tertiary Education and Management*. 2021. № 27. P. 367–384. URL: <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09081-5>
12. Zainuddin Z., Churiyah M., Rahayu W. P., Pratikto H., Halili S. H. E-portfolios as authentic assessment in pre-service teacher education: Enhancing reflection, professional identity, and digital preparedness. *Education and Information Technologies*. Advance online publication. 2026. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13869-y>

REFERENCES

1. Buinytska, O. P., & Vasylenko, S. V. (2019). Vykorystannia ENK dlia pidvyshchennia tsyfrovoyi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [Using electronic educational courses to enhance the digital competence of future teachers].

Vidkryte osvritnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. S. 44–62. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s5> [in Ukrainian]

2. Vorotnykova, I. P. (2019). Umovy formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia u pisladyplomnii osviti [Conditions for the formation of teachers' digital competence in postgraduate education]. Vidkryte osvritnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. 6. S. 101–118. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263> [in Ukrainian]

3. Havrilova, L. H., & Topolnyk, Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvritni fenomeny [Digital culture, digital literacy, and digital competence as modern educational phenomena]. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. 61(5). S. 1–14. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744> [in Ukrainian]

4. Hensepuk, H. R. (2021). Mizhnarodni ramky tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [International frameworks of digital competence for future teachers]. Pedagogichni nauky. 94. S. 31–36. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-4> [in Ukrainian]

5. Hensepuk, H. R. (2019). Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv [Digital competence as one of the professionally significant competencies of future teachers]. Vidkryte osvritnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. 6. S. 8–16. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.816> [in Ukrainian]

6. Hryhorevska, O. V. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh informatsiinykh fakhivtsiv [Development of digital competence of future information specialists]. Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk. 16. S. 176–190. URL: <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/348142> [in Ukrainian]

7. Foster, N., & Piacentini, M. (Eds.). (2023). Innovating assessments to measure and support complex skills. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en> [in English]

8. González-Mujico, F. de L., Domínguez-Romero, E., & Delgado-Algarra, E. J. (2024). Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. Education and Information Technologies. 29. Pp. 13299–13324. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7> [in English]

9. Kart, M., & Şimşek, H. (2024). Defining competencies in curriculum and instruction and developing a new competency model. Humanities and Social Sciences Communications. 11. Article 1496. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03917-2> [in English]

10. López-Núñez, J.-A., Alonso-García, S., Berral-Ortiz, B., & Victoria-Maldonado, J.-J. (2024). A systematic review of digital competence evaluation in higher education. Education Sciences. 14(11). 1181 p. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14111181> [in English]

11. Piróg, D., Kilar, W., & Rettinger, R. (2021). Self-assessment of competences and their impact on the perceived chances for a successful university-to-work transition: The example of tourism degree students in Poland. Tertiary Education and Management. 27. Pp. 367–384. URL: <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09081-5> [in English]

12. Zainuddin, Z., Churiyah, M., Rahayu, W. P., Pratiko, H., & Halili, S. H. (2026). E-portfolios as authentic assessment in pre-service teacher education: Enhancing reflection, professional identity, and digital preparedness. Education and Information Technologies. Advance online publication. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13869-y> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПЕТРЕНКО Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: програмування, мови програмування, організація дистанційного навчання, Generative AI.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PETRENKO Serhii – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Information Technology and Modeling Department, Rivne State University for the Humanities.

Scientific interests: programming, programming languages, distance learning, Generative AI.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК: 378.016:7(091)"1991/2025"

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-726-732

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГУДОВСЕК Оксана –

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан педагогічного факультету

Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-7684>

e-mail: oksana.hudovsek@rshu.edu.ua

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У ЗВО (1991–2025 РР.)

У статті представлено результати аналізу основних етапів розвитку педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецької галузі. Встановлено необхідність використання історико-педагогічної дихотомії як методу дослідження, що дозволило обґрунтувати співвідношення загальнопедагогічної підготовки здобувача вищої освіти та педагогічної підготовки у мистецькій галузі. Сформульовано висновок, що розробка періодизації проблеми педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю передбачає урахування означеної дихотомії, з одного боку, та визначення провідних тенденцій на кожному з етапів упродовж історично невеликого періоду – кінця XX – початку XXI століття.

Констатовано, що педагогічна підготовка фахівців мистецького профілю у 1991–2026 рр. відобразила загальні освітні тенденції в системі вищої освіти України у вигляді переходу від пострадянської знаннєвої моделі до компетентнісної, яка сформувалася на основі поєднання ефективного вітчизняного й визнаного європейського світового досвіду педагогічної підготовки фахівців. Обґрунтовано три основні періоди розвитку педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю упродовж 1991–2026 рр.: 1) етнопедагогічний (1991–2002), у межах якого відзначено тенденції: до акумуляції наявного вітчизняного народно-педагогічного та етнопедагогічного досвіду (теоретичного й емпіричного) з метою його включення до змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю; до науково-теоретичного опрацювання історичного досвіду народного мистецтва українців з виокремленням його педагогічної складової; до українізації змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю; 2) стандартизації (2002–2017), що репрезентує такі основні тенденції: інтегративну, оскільки вітчизняна система

освіти за різними напрямками підготовки фахівців стала орієнтуватися на європейські освітні моделі; до стандартизації освітніх процедур; до зростання автономії закладу вищої освіти у виборі змісту та форм професійної підготовки фахівців мистецького профілю; 3) інноваційних практик (2017–2026), представлений кількома основними тенденціями: до цифровізації педагогічної підготовки в системі мистецької освіти; до інтеграції мистецтва в соціально-педагогічні практики – арттерапії, соціально-педагогічної та педагогічної реабілітації тощо; до інтернаціоналізації педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю.

Ключові слова: педагогічна підготовка, мистецтво, мистецький профіль, етнопедагогіка, мистецька педагогіка, стандартизація, інновація, інтерналізація.

HUDOVSEK Oksana –

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Dean of the Faculty of Pedagogy
Rivne State University of Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-7684>
e-mail: oksana.hudovsek@rshu.edu.ua

STAGES IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL TRAINING OF ART SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF UKRAINE (1991–2025)

The article presents the results of an analysis of the principal stages in the development of pedagogical training for future specialists in the field of arts. The necessity of employing a historical-pedagogical dichotomy as a research method has been substantiated, which made it possible to determine the correlation between the general pedagogical training of higher education students and pedagogical training within the artistic domain. It has been concluded that the development of a periodization of the problem of pedagogical training for arts specialists requires consideration of this dichotomy, on the one hand, and identification of the leading tendencies characteristic of each stage within the historically relatively short period spanning the late twentieth and early twenty-first centuries, on the other.

It has been established that the pedagogical training of arts specialists during 1991–2026 reflected the general educational tendencies within the system of higher education in Ukraine through the transition from the post-Soviet knowledge-based model to a competency-based paradigm formed through the combination of effective national traditions and internationally recognized European and global experience in professional pedagogical training.

As a result of the study, three major periods in the development of pedagogical training for future arts specialists during 1991–2026 have been identified and substantiated: the ethnopedagogical stage (1991–2002), characterized by the following tendencies: accumulation of existing national folk-pedagogical and ethnopedagogical experience (both theoretical and empirical) with the purpose of incorporating it into the content of pedagogical training for arts specialists; scientific and theoretical interpretation of the historical experience of Ukrainian folk art with emphasis on its pedagogical component; and the Ukrainization of the content of pedagogical training for future arts professionals; the stage of standardization (2002–2017), representing such major tendencies as the integrative tendency, since the national educational system in various fields of professional training became increasingly oriented toward European educational models; the tendency toward standardization of educational procedures; and the tendency toward increasing autonomy of higher education institutions in selecting the content and forms of professional training for arts specialists; the stage of innovative practices (2017–2026), characterized by several dominant tendencies: digitalization of pedagogical training within the system of arts education; integration of art into socio-pedagogical practices, including art therapy, socio-pedagogical rehabilitation, and educational rehabilitation; and internationalization of pedagogical training for arts specialists.

Keywords: pedagogical training, art, arts specialization, ethnopedagogy, arts pedagogy, standardization, innovation, internationalization.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема періодизації будь-яких педагогічних чи освітніх процесів тісно пов'язана з історичним тлом, на фоні якого відбуваються зміни в концепціях, змісті, методах і формах педагогічної діяльності, які, в свою чергу, спонукають до виділення окремих етапів розвитку педагогічних явищ чи процесів. При тому науковці, передовсім, виходять з соціально-політичних, соціокультурних чи суто освітніх детермінант, що визначають особливості того чи іншого етапу \ періоду в розвитку педагогічної думки, педагогічної діяльності, освітніх реформ та ін. Натомість питання періодизації педагогічної підготовки фахівців, що прямо не пов'язані з педагогічною діяльністю, ускладнюється необхідністю встановлення певних історико-педагогічних дихотомій, наприклад, між загальнопедагогічною підготовкою здобувача вищої освіти та педагогічною підготовкою у мистецькій галузі. Загалом дихотомія в межах досліджуваної нами проблеми тягнє, з одного боку, до історико-педагогічних процесів кінця ХХ – 20-х рр. ХХІ століття, з іншого – до трансформації змісту та форм професійної підготовки фахівців мистецького профілю упродовж зазначеного періоду. Специфіка розробки періодизації проблеми педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю полягає, на

нашу думку, в тому, що вона має враховувати означену дихотомію, а також відображати зміну тенденцій в означеній підготовці упродовж історично невеликого періоду – менш як півстоліття. Однак, зважаючи на швидкоплинність освітніх процесів кінця ХХ – 20-х рр. ХХІ століття, така періодизація, на нашу думку, є можливою й необхідною – передовсім, для формулювання прогностичних тенденцій в реалізації мистецьких освітніх програм у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній історії педагогіки розвинулися кілька основних підходів до періодизації, представлених у наукових дослідженнях Н. Гулана [1], О. Петренко [15], І. Стражнікової [23], О. Сухомлинської [24], Є. Хрикова [28] та ін. Основи професійної та педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю представлено в науковому доробку Т. Бондар та ін. [26], О. Бузової та ін. [25], К. Завалко [7], Л. Масол [9], О. Олексюк [11], О. Рудницької [21], Г. Падалки [14] та ін.

Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, що є дотичними до досліджуваної нами проблеми, вважаємо, що питання періодизації педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю упродовж останніх кількох десятиліть періоду неза-

лежності України залишилися поза увагою вітчизняних науковців.

Мета статті – обґрунтувати основні етапи процесу педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю в Україні у 1991–2026 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна підготовка фахівців мистецького профілю в сучасних умовах реформування вищої школи відбувається, як свідчить системне дослідження колективу авторів за ред. Т. Бондар (2023) [26], на засадах трансдисциплінарного підходу, який передбачає інтеграцію мистецтва з іншими галузями знань на напрямом підготовки фахівців. Педагогічний компонент змісту професійної підготовки названих фахівців упродовж досліджуваного нами періоду постійно трансформовувався під впливом зовнішніх (соціокультурні та соціально-політичні зміни в українському соціумі, вимоги й запити ринку праці) та внутрішніх (реформування системи вищої освіти, побудова численних трансдисциплінарних освітніх програм, накопичення інформаційно-технологічних ресурсів ЗВО) чинників. Як свідчить дослідження С. Горбенка (2023), «до пріоритетних та інноваційних напрямів підготовки педагога мистецького напрямку ми відносимо гуманізацію освіти, особистісно орієнтований підхід до викладання фахових дисциплін у ЗВО, оскільки він вимагає зміни педагогічної парадигми: від навчання як нормативно побудованого процесу до вчення як індивідуальної діяльності того, хто навчається, його корекції та педагогічної підтримки. Саме уміння гуманізувати освітній процес в ході практичної діяльності допомагає майбутнім фахівцям стати особистостями» [3, с. 106–107].

Педагогічна підготовка фахівців мистецького профілю здійснюється нині в умовах об'єктивних викликів для системи вищої освіти, спричинених умовами воєнного стану, які впливають на розбудову адаптивної, гнучкої, інтегративної моделі підготовки фахівців, яка би забезпечувала належний рівень якості їхньої підготовки, поєднуючи мистецьку практику й педагогічну теорію задля формування відповідної сукупності професійних компетенцій – загальних і спеціальних. Сучасна модель педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю вдосконалювалася упродовж усього періоду незалежності української держави, з використанням накопиченого упродовж століть досвіду мистецької освіти та розвитку мистецької педагогіки.

На підставі аналізу численних наукових джерел констатуємо, що розвиток педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю у 1991–2026 рр. відобразив загальні освітні тенденції в системі вищої освіти України у вигляді переходу від постсовєтської моделі педагогічної підготовки фахівців до компетентнісної моделі, яка сформувалася на основі поєднання ефективного вітчизняного й визнаного європейського \ світового досвіду педагогічної підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Виходячи з теоретичних засад періодизації педагогічних та освітніх процесів, ми обрали змістово-функціональний критерій для періодизації педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю у 1991–2026 рр. і в зв'язку з цим виокремили три основні етапи зазначеного процесу.

1. Етнопедагогічний (1991–2002). Цей етап охоплює час між прийняттям двох основоположних

документів про освіту, які певним чином регулювали й педагогічну підготовку фахівців різноманітних профілів та напрямів, передовсім, Закону України «Про освіту» (1991) [19], де було закріплено основні вимоги до підготовки фахівців у ступеневій системі освіти, та Закону України «Про вищу освіту» (2002) [18]. Крім того, у цей період формувалися й нормативно оформлювалися «Основи законодавства України про культуру» (1992) [13], що певним чином вплинуло на трансформацію системи підготовки фахівців мистецького профілю й закріпило перелік провідних освітніх інституцій, де здійснювалася професійна підготовка фахівців мистецького профілю: «В Україні з метою реалізації права громадян на спеціальну освіту в галузі культури створюються державні, приватні, кооперативні навчальні заклади (академії, університети, консерваторії, інститути, коледжі, технікуми, училища, спеціалізовані мистецькі школи, гімназії, ліцеї, школи естетичного виховання дітей: музичні, художні, хореографічні, хорові та інші), інститути та факультети підвищення кваліфікації» [13]. У названому документі було закріплено також пріоритетний напрям розвитку культури як розвитку культури української нації та культур національних меншин, а також «визнання культури к одного із головних чинників самобутності української нації та національних меншин, які проживають на території України» [13].

Провідними тенденціями етнопедагогічного етапу педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю вважаємо:

1) тенденцію до *аккумуляції наявного вітчизняного народно-педагогічного та етнопедагогічного досвіду* (теоретичного й емпіричного) з метою його включення до змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю;

2) тенденцію до *науково-теоретичного опрацювання історичного досвіду* народного мистецтва українців з виокремленням його педагогічної складової. На нашу думку, на цьому етапі відбулося інституційне становлення мистецької освіти в Україні, яке, з одного боку, передбачало реформування мистецьких закладів вищої освіти, з іншого – трансформацію змісту професійної підготовки фахівців мистецького профілю в непрофільних закладах вищої освіти;

3) тенденцію до *українізації змісту педагогічної підготовки* фахівців мистецького профілю, оскільки етнопедагогіка як навчальна дисципліна (разом з українознавством, історією української культури, культурологією) упродовж першого етапу досліджуваного нами процесу стала важливим компонентом змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю. Етнопедагогічний вплив на зміст та форми педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю у ЗВО проявився й продовжує проявлятися у вигляді кількох основних *показників*, а саме:

- розвиток національної свідомості фахівців мистецького профілю, покладений на народно-педагогічні традиції та етнопедагогічний компонент змісту підготовки (вивчення народно-педагогічних традицій, основ народного декоративно-вжиткового мистецтва, етнотришки);

- розвиток музичної етнопедагогіки, яка поєднала народні музичні традиції, музичний фольклор та

теорію й практику виховання у професійній діяльності фахівців мистецького профілю;

- розробка та реалізація концепцій і моделей етнодизайну як складової змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю через засвоєння основ формотворення та декору на етнопедагогічних засадах;

- закріплення трансдисциплінарності як характеристики професійної підготовки фахівців мистецького профілю, де поєдналися педагогіка, мистецтвознавство та етнокультура українців.

Основними функціями етнопедагогіки в педагогічній підготовці фахівців мистецького профілю є етносоціалізація (засвоєння здобувачами теорії і практики формування суспільної моралі через традиції, фольклор, народне мистецтво), формування естетичного смаку та краси, усвідомлення належності до української національної ідентичності.

2. Етап стандартизації (2002–2017). Хронологічні межі цього етапу визначені від Закону України «Про вищу освіту» (2002) [15] та Концепція сучасної мистецької школи (2017), в якій закріплено необхідність внесення змін до професійної підготовки фахівців мистецького профілю у зв'язку з об'єктивними соціокультурними обставинами: «Педагогічний працівник сучасної мистецької школи – високопрофесійний, креативний педагог, який має відповідну освіту, застосовує неформальні підходи до своєї роботи, спрямовує свою педагогічну діяльність на задоволення мистецько-освітніх потреб здобувача початкової мистецької освіти, виявлення та розвитку його творчих здібностей, виховання в ньому любові до мистецтва, набуття ним мистецько-освітніх компетенцій та досягнення результатів навчання шляхом індивідуального підходу до організації навчальних занять та застосування прогресивних методик викладання» [8].

На цьому етапі основними тенденціями розвитку професійної підготовки фахівців мистецького профілю стали: 1) *інтегративна*, оскільки вітчизняна система освіти за різними напрямками підготовки фахівців стала орієнтуватися на європейські освітні моделі включно з їх атрибутивними індикаторами (система кредитів ЕКТС, стандартизація освітніх програм з педагогічною складовою підготовки фахівців, визначення ліцензійних та акредитаційних процедур для програм підготовки фахівців мистецького профілю та ін.); 2) тенденція до *стандартизації* освітніх процедур, за якою педагогічна підготовка фахівців стала визначатися метою та предметним полем освітньої програми; 3) тенденція до *зростання автономії* закладу вищої освіти у виборі змісту та форм професійної підготовки фахівців мистецького профілю, в тому числі й педагогічної складової цієї підготовки; 4) тенденція до інклюзії в освітніх програмах підготовки фахівців мистецького профілю.

Значущим нормативним документом цього етапу став Закон України «Про вищу освіту» (2014), у якому було закріплено предметну область кожного напрямку підготовки фахівців, а також вимоги до результатів навчання: «результати навчання - знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої

програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів» [17].

Етап стандартизації відзначений появою кількох значущих навчально-методичних видань з етнопедагогіки, де присутній значущий мистецький компонент змісту: «Етнопедагогіка» (авторського колективу під керівництвом В. Євтуха, 2003) [6], такий само посібник авторства О. Березюк (2015) [1], «Українська етнопедагогіка» В. Мосіяшенка (2005) [10] та ін. Крім того, на цьому етапі з'явилися фундаментальні наукові праці в галузі теорії і практики народної педагогіки для майбутніх фахівців мистецького напрямку, як, наприклад, монографія В. Доронюка та М. Вовк «Українська музична етнопедагогіка» (2009), де представлено історичний розвиток музичної етнопедагогіки українців від часів Київської Русі до сьогодення, обґрунтовано специфіку етнопедагогіки духовної музики, музичного фольклору, проаналізовано становлення музичної етнопедагогіки в творчості композиторів України, визначено місце і роль української етнопедагогіки в інструментальній музиці [5].

Другим складником наукових та методичних розробок у сфері педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю стали численні підручники й посібники з мистецької педагогіки й педагогіки мистецтва, як-от: «Музична педагогіка» О. Олексюка (2013) [12], «Українська музична педагогіка» В. Шульгіної (2016) [29], «Педагогіка мистецтва» Т. Турчина (2012) [27], «Педагогіка мистецтва» Г. Падалки (2008) [14] та інші.

3. Етап інноваційних практик (2017–2026). Межі цього етапу визначаються Концепцією сучасної мистецької освіти (2017), яку ми схарактеризували вище, та сучасними умовами й викликами до педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю, детермінованими необхідністю адаптації мистецької освіти до умов воєнного стану.

Важливим документом цього етапу стало «Положення про мистецьку школу» (2018), у змісті якого відображено зв'язок між професійною діяльністю та вимогами професійного стандарту до педагогічних працівників, які складають кадровий потенціал цієї мистецької освітньої інституції [16].

Під впливом інтеграційних тенденцій на етапі інноваційних практик з'явилася низка наукових та науково-методичних праць міждисциплінарного змісту, як, наприклад, «Професійна підготовка фахівців мистецько-педагогічного профілю: теорія і практика» (2022) [20], «Музична педагогіка і психологія вищої школи» Т. Смирної (2021) [22], «Музична педагогіка» Л. Восвідко (2022) [2] та ін.

Провідними тенденціями третього етапу педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю стали:

1. Тенденція до *цифровізації* педагогічної підготовки в системі мистецької освіти, яка виражається в інтеграції сучасних інформаційних \ цифрових технологій у творчу та педагогічну діяльність у закладі вищої освіти. Результатом таких інформаційно-технологічних процесів стала розробка й використання спеціального програмного забезпечення для створення й вивчення творів мистецтва та їх педагогічного супроводу, а також упровадження інноваційних методик навчання в частині педагогічної підготовки названих фахівців. Крім того, розвиток цифровізації в системі мистецької освіти

супроводжувався запровадженням дистанційної та змішаної форм освітнього процесу у ЗВО, що вплинуло на зміст освітнього процесу та його навчально-методичне забезпечення).

2. Тенденція до *інтеграції* мистецтва в соціально-педагогічні практики – арттерапії, соціально-педагогічної та педагогічної реабілітації тощо; ця тенденція розвинулася внаслідок кризових явищ і процесів у мистецькому середовищі та поза ним, викликаних повномасштабною російською агресією проти України (2022); у зв'язку з цим у змісті освітніх програм стали запроваджуватися обов'язкові та вибіркові освітні компоненти, необхідні для реалізації соціально-психологічного та соціально-педагогічного впливу на процеси адаптації, реінтеграції, реабілітації всіх суб'єктів воєнного стану; означена тенденція свідчить про наростання міждисциплінарності в змісті та формах педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю у ЗВО.

3. Тенденція до *інтернаціоналізації* педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю, яка проявляється в розширенні міжнародної співпраці закладів вищої освіти у процесі неформальної \ інформальної мистецької освіти, програм академічної мобільності здобувачів та науково-педагогічних працівників. Інтернаціоналізація мистецьких освітніх програм реалізується шляхом інтеграції міжнародних чи зарубіжних моделей мистецької освіти в зміст вітчизняних освітніх програм та соціокультурний простір України. Інтернаціоналізацію забезпечують механізми, притаманні сучасному європейському освітньому простору: 1) академічна мобільність здобувачів і науково-педагогічних працівників, щоправда ускладнена умовами пандемії та подальшого військового стану; 2) реалізація спільних мистецьких проєктів за участі українських митців, студентів, викладачів; 3) включення до змісту освітніх програм сучасних форм і методів навчання, які реалізуються в зарубіжних закладах вищої освіти для педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю (кейс-навчання, цифрові технології тощо); 4) забезпечення іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців мистецького профілю, яка полегшує інтернаціоналізацію.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, у процесі аналізу основних етапів розвитку педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецької галузі було встановлено необхідність використання історико-педагогічної дихотомії як методу дослідження, що дозволив обґрунтувати співвідношення загальнопедагогічної підготовки здобувача вищої освіти та педагогічної підготовки у мистецькій галузі. Сформульовано висновок, що розробка періодизації проблеми педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю полягає в необхідності урахування означеної дихотомії, з одного боку, та зміни тенденцій в цьому педагогічному процесі упродовж історично невеликого періоду – кінця XX – початку XXI століття.

На підставі аналізу численних наукових джерел констатовано, що педагогічна підготовка фахівців мистецького профілю у 1991–2026 рр. відобразила загальні освітні тенденції в системі вищої освіти України у вигляді переходу від пострадянської знаннєвої моделі до компетентнісної, яка сформувалася на основі поєднання ефективного вітчизняного

й визнаного європейського \ світового досвіду педагогічної підготовки фахівців.

В результаті проведеного дослідження обґрунтовано три основні періоди розвитку педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю упродовж 1991–2026 рр.: 1) етнопедагогічний (1991–2002), у межах якого відзначено тенденції: до акумуляції наявного вітчизняного народно-педагогічного та етнопедагогічного досвіду (теоретичного й емпіричного) з метою його включення до змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю; до науково-теоретичного опрацювання історичного досвіду народного мистецтва українців з виокремленням його педагогічної складової; до українізації змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю; 2) стандартизацій (2002–2017), що репрезентує такі основні тенденції: інтегративну, оскільки вітчизняна система освіти за різними напрямками підготовки фахівців стала орієнтуватися на європейські освітні моделі; до стандартизації освітніх процедур; до зростання автономії закладу вищої освіти у виборі змісту та форм професійної підготовки фахівців мистецького профілю; 3) інноваційних практик (2017–2026), представлений кількома основними тенденціями: до цифровізації педагогічної підготовки в системі мистецької освіти; до інтеграції мистецтва в соціально-педагогічні практики – арттерапії, соціально-педагогічної та педагогічної реабілітації тощо; до інтернаціоналізації педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю.

Перспектива подальших досліджень вбачається нами в обґрунтуванні специфіки процесу реалізації освітніх програм в контексті педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю у 1991–2026 рр.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Березюк О. С. Етнопедагогіка: навчально-методичний посібник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 172 с.
- Воевідко Л. Музична педагогіка : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2022. 240 с.
- Горбенко С. Підготовка фахівців мистецького профілю в контексті сучасних підходів до викладання навчальних дисциплін. *Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю*. Київ : Світ знань, 2023. С. 106–107.
- Гупан Н. П. Проблеми хронології в сучасних історико-педагогічних дослідженнях. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 1. С. 116–121.
- Доронюк В. Д., Вовк М. В. Українська музична етнопедагогіка. Івано-Франківськ: [б.в.], 2009. 535 с.
- Євтух В. Б., Марушкевич А. А., Дем'яненко Н. М., Чепак В. В. Етнопедагогіка: навчальний посібник. Київ: КНУ, 2003. 149 с.
- Завалко К. В. Педагогічна інноватика в теорії та практиці музичної освіти: монографія. Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. 520 с.
- Концепція сучасної мистецької школи. Наказ Міністерства культури України. від 20.12.2017 № 1433. URL: <https://arts.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/konczepcziya-suchasnoyo-mysteczkoj-osvity.pdf>
- Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика. К. : Промінь, 2006. 432 с.
- Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка : навчальний посібник. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. 174 с.
- Олексюк О. М. Феномен наукової школи у вищій мистецькій освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 38–41.

12.Олексюк О.М. Музична педагогіка: навчальний посібник. Київ: Київський університет ім.Б.Грінченка, 2013. 248 с.

13.Основи законодавства України про культуру : Закон України від 14.02.1992 № 2117-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2117-12#Text>

14.Падалка Г. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.

15.Петренко О. Проблема періодизації розвитку гендерних підходів до вітчизняної освіти й виховання у радянський період. *Історико-педагогічний альманах*. 2011. Вип. 1. С. 16–20. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2011/2011_1_4.pdf

16.Положення про мистецьку школу. Наказ Міністерства культури України від 09.08.2018. № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1004-18#Text>

17.Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14#Text>

18.Про освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14#Text>

19.Про освіту : Закон України від 23.05.1991 № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text>

20.Професійна підготовка фахівців мистецько-педагогічного профілю: теорія і практика : колективна монографія / за заг. ред. О. Білої. Ізмаїл : ІДГУ, 2022. 225 с.

21.Рудницька О. П. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 255 с.

22.Смирнова Т. А. Музична педагогіка і психологія вищої школи : навчальний посібник. Харків : Лідер, 2021. 180 с.

23.Стражнікова І.В. Періодизація процесу розвитку історіографії вітчизняної педагогічної науки у другій половині XX – на початку XXI століття у Західному регіоні України. URL: <https://surl.it/shivum>

24.Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ: А.П.Н., 2003. 68 с.

25.Теоретико-методологічні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін: здобутки, проблеми та перспективи : колективна монографія / О. Д. Бузова та ін. ; за ред. А. І. Омеляченко. Львів-Торунь : Liha-Pres, 2025. 174 с.

26.Трансдисциплінарний вимір підготовки фахівців мистецького профілю : колективна монографія. Ч. 1 / за ред. А. Козир. Київ : Світ знань, 2023. 364 с.

27.Турчин Т. М. Педагогіка мистецтва. Чернівці: Лозовий В.М., 2015. 272 с.

28.Хриков С. М. Аналіз стану періодизації історико-педагогічних явищ. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2016. № 6 (303). С. 182–196

29.Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка: підручник. Київ: НАКККиМ, 2016. 264 с.

REFERENCES

1. Bereziuk, O. S. (2015). Etnopedahohika [Ethnopedagogy]: navchalno-metodychnyi posibnyk. Zhytomyr: Vydvo ZhDU im. I. Franka. 172 s. [in Ukrainian]

2. Voievidko, L. (2022). Muzychna pedahohika [Music pedagogy]: navchalnyi posibnyk. Kamianets-Podilskyi: TOV "Drukarnia "Ruta". 240 s. [in Ukrainian]

3. Horbenko, S. (2023). Pidhotovka fakhivtsiv mystetskoho profilu v konteksti suchasnykh pidkhodiv do vykladannia navchalnykh dystsyplin [Training of specialists in the artistic field in the context of modern approaches to teaching academic disciplines]. In *Transdystsylinarnyi vymir pidhotovky fakhivtsiv mystetskoho profilu* (pp. 106–107). Kyiv: Svit znan. [in Ukrainian]

4. Hupan, N. P. (2016). Problemy khronolohii v suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhenniakh [Problems of chronology in modern historical and pedagogical research]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. №1. S. 116–121. [in Ukrainian]

5. Doroniuk, V. D., & Vovk, M. V. (2009). *Ukrainska muzychna etnopedahohika* [Ukrainian musical ethnopedagogy]. Ivano-Frankivsk: [b.v.]. 535 s. [in Ukrainian]

6. Yevtukh, V. B., Marushkevych, A. A., Demianenko, N. M., & Chepak, V. V. (2003). *Etnopedahohika* [Ethnopedagogy]: navch. posibnyk. Kyiv: KNU. 149 s. [in Ukrainian]

7. Zavalko, K. V. (2013). Pedahohichna innovatyka v teorii ta praktytsi muzychnoi osvity [Pedagogical innovation in the theory and practice of music education]: monohrafiia. Cherkasy: Cherkaskyi TsNP. 520 s. [in Ukrainian]

8. Koncepcija suchasnoi mystec'koï shkoly [Concept of the modern art school] : Nakaz Ministerstva kultury Ukrainy vid 20.12.2017 № 1433. URL: <https://arts.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/koncepcziya-suchasnoyi-mysteczkoï-osvity.pdf> [in Ukrainian]

9. Masol, L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoriia i praktyka* [General art education: theory and practice]. Kyiv: Promin. 432 s. [in Ukrainian]

10. Mosiashenko, V. (2005). *Ukrainska etnopedahohika* [Ukrainian ethnopedagogy]: navchalnyi posibnyk. Sumy: VTD "Universytetska knyha". 174 s. [in Ukrainian]

11. Oleksiuk, O. M. (2015). Fenomen naukovi shkoly u vyshchii mystetskii osviti [The phenomenon of a scientific school in higher art education]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*. №1–2. S. 38–41. [in Ukrainian]

12. Oleksiuk, O. M. (2013). *Muzychna pedahohika* [Music pedagogy]: navchalnyi posibnyk. Kyiv: Kyivskyi universytet im. B. Hrinchenka. 248 s. [in Ukrainian]

13. *Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro kulturu* [Fundamentals of Ukrainian legislation on culture] : Zakon Ukrainy vid 14.02.1992 № 2117-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2117-12#Text> [in Ukrainian]

14. Padalka, H. (2008). *Pedahohika mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin* [Art pedagogy: theory and methods of teaching art disciplines]. Kyiv: Osvita Ukrainy. 274 s. [in Ukrainian]

15. Petrenko, O. (2011). Problema periodyzatsii rozvytku hendernykh pidkhodiv do vitchyznanoi osvity u vykhovannia u radianskyi period [The problem of periodization of the development of gender approaches to national education and upbringing in the Soviet period]. *Istoryko-pedahohichniy almanakh*. №1. S. 16–20. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/istoruk_ped_almanax/2011/2011_1_4.pdf [in Ukrainian]

16. *Polozhennia pro mystetsku shkolu* [Regulation on the art school] : Nakaz Ministerstva kultury Ukrainy vid 09.08.2018 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1004-18#Text>. [in Ukrainian]

17. *Pro vyshchu osvitu* [On Higher Education] : Zakon Ukrainy vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> [in Ukrainian]

18. *Pro vyshchu osvitu* [On Higher Education] : Zakon Ukrainy vid 17.01.2002 № 2984-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14#Text> [in Ukrainian]

19. *Pro osvitu* [On Education] : Zakon Ukrainy vid 23.05.1991 № 1060-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12#Text> [in Ukrainian]

20. *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv mystetsko-pedahohichnoho profilu: teoriia i praktyka* (2022). [Professional training of specialists in the art-pedagogical profile: theory and practice]: kolektyvna monohrafiia / za zah. red. O. O. Biloi. Izmail: IDHU. 225 s. [in Ukrainian]

21. Rudnytska, O. P. (2010). *Mystetska osvita v Ukraini: teoriia i praktyka* [Art education in Ukraine: theory and practice]. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka. 255 s. [in Ukrainian]

22. Smyrnova, T. A. (2021). *Muzychna pedahohika i psykholohiia vyshchoi shkoly* [Music pedagogy and psychology of higher education]: navchalnyi posibnyk. Kharkiv: Lider. 180 s. [in Ukrainian]

23. Strazhnikova, I. V. (n. d.). *Periodyzatsiia protsesu rozvytku istoriografii vitchyznanoi pedahohichnoi nauky u druhii polovyni XX – na pochatku XXI stolittia u Zakhidnomu rehioni Ukrainy* [Periodization of the development of historiography of national pedagogical science in the second half

of the 20th – early 21st century in the Western region of Ukraine]. URL: <https://surl.it/shivum>. [in Ukrainian]

24. Sukhomlynska, O. V. (2003). Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to general problems]. Kyiv: A.P.N. 68 s. [in Ukrainian]

25. Teoretyko-metodolohichni aspekty fakhovoi pidhotovky maibutnykh uchyteliv mystetskykh dystsyplin: zdobutky, problemy ta perspektyvy [Theoretical and methodological aspects of professional training of future teachers of art disciplines: achievements, problems and prospects]: kolektyvna monohrafiia / O. D. Buzova ta in. ; za red. A. I. Omelchenko. Lviv–Torun: Liha-Pres, 2025. 174 s. [in Ukrainian]

26. Transdystsyplinarnyi vymir pidhotovky fakhivtsiv mystetskoho profilu [Transdisciplinary dimension of training specialists in the art profile] (2023). kolektyvna monohrafiia. Ch. 1 / za red. A. Kozyr. Kyiv: Svit znan. 364 s. [in Ukrainian]

27. Turchyn, T. M. (2015). Pedahohika mystetstva [Art pedagogy]. Chernihiv: Lozovyi V. M. 272 s. [in Ukrainian]

28. Khrykov, Ye. M. (2016). Analiz stanu periodyzatsii istoryko-pedahohichnykh yavysch [Analysis of the state of periodization of historical and pedagogical phenomena]. Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. 6 (303). S. 182–196. [in Ukrainian]

29. Shulhina, V. D. (2016). Ukrainska muzychna pedahohika [Ukrainian music pedagogy]: pidruchnyk. Kyiv: NAKKKiM. 264 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГУДОВСЕК Оксана – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: освіта, вища освіта, підготовка майбутнього педагога ЗВО, мистецька освіта, історія педагогіки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HUDOVSEK Oksana – Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy Rivne State University of Humanities.

Scientific interests: education, higher education, training of future university educators, arts education, history of pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.016:376-056.26/36]:004.9:341.217(4)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-732-738

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

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

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІМИ ПЕДАГОГАМИ ІНКЛЮЗИВНОГО ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

В статті на основі аналізу наукових теоретико-практичних джерел та власного практичного досвіду проаналізувати та обґрунтувати методологічні особливості організації майбутніми педагогами інклюзивного цифрового освітнього середовища в умовах євроінтеграційних процесів.

У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і, насамперед, педагогічних працівників, а також здійснення педагогами своєї професійної діяльності з урахуванням принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, неупередженості та недопущення дискримінації.

В основі запропонованої методології підготовки майбутніх педагогів лежить концепція цифрової інклюзії, що реалізується через впровадження різних шляхів опрацювання освітнього контенту з урахуванням студентоцентрованого, інклюзивного, технологічного та інших підходів актуальних в межах норм та практик ЄС в сфері інклюзії та цифровізації освіти. Передбачається навчання педагогів способам динамічної трансформації чотирьох базових видів навчальної діяльності (напр. за аналогією з вивченням мови: письмо, мовлення, читання, аудіювання). Для реалізації принципів універсального дизайну навчання сучасні майбутні педагоги мають у розпорядженні доступні цифрові інструменти та штучного інтелекту для створення гнучкого освітнього середовища, де освітній контент підлаштовується під потреби учня, а не навпаки.

Зроблено висновок, що оскільки одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівних прав та можливостей в освітній сфері для всіх без будь-якої дискримінації, вагомим значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану тощо. Таким чином, підвищення якості підготовки майбутніх педагогів до реалізації інклюзії в умовах цифрових трансформацій, застосовуючи комплексний підхід, що забезпечує адаптацію досвіду ЄС щодо цифрової інклюзії, відповідність рамці цифрових компетентностей ЄС DigCompEdu, відповідність вимогам національних професійних стандартів сприяє якості освіти, підсилює можливості освітнього середовища для успішної інтеграції в європейський освітній простір.

Ключові слова: інклюзія, цифрове середовище, освіта, освітній процес, європейська інтеграція, професійна підготовка, майбутні педагоги.

LIASHENKO Rostyslav –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3554-8861>
e-mail: r.ljashenko@gmail.com

BABENKO Tetiana –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5085-2779>
e-mail: babenkot80@gmail.com

PECULIARITIES OF ORGANIZING INCLUSIVE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY FUTURE EDUCATORS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

Based on the analysis of theoretical and practical scientific sources, as well as personal practical experience, this article analyzes and substantiates the methodological peculiarities of organizing an inclusive digital educational environment by pre-service teachers in the context of European integration processes.

In the context of European values, inclusive education requires a significant reorientation of public consciousness and, primarily, of teaching staff. It further demands that educators conduct their professional activities in accordance with the principles of tolerance, respect for children's individual characteristics, impartiality, and non-discrimination.

The proposed methodology for training pre-service teachers is based on the concept of digital inclusion, which is implemented through various approaches to processing educational content. This methodology incorporates student-centered, inclusive, technological, and other approaches relevant within the framework of EU norms and practices in the field of inclusion and educational digitalization. It envisages training educators in methods for the dynamic transformation of four core learning activities (e.g., by analogy with language learning: writing, speaking, reading, and listening). To implement the principles of Universal Design for Learning (UDL), contemporary pre-service teachers have accessible digital and artificial intelligence tools at their disposal to create a flexible educational environment where educational content adapts to the learner's needs, rather than vice versa.

It is concluded that since ensuring equal rights and opportunities in the educational sphere for everyone without any discrimination is one of the priority vectors of modern educational development in Ukraine, the creation of an inclusive, safe, and development-friendly educational environment becomes of paramount importance. Such an environment fosters the formation of vital competences and the development of the abilities and talents of each individual, regardless of age, sex, race, health status, citizenship, nationality, political, religious or other beliefs, place of residence, language of communication, social and property status, etc. Thus, improving the quality of pre-service teacher training for the implementation of inclusion under digital transformations contributes to the overall quality of education. This is achieved by applying a comprehensive approach that ensures the adaptation of EU experience in digital inclusion, compliance with the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), and alignment with the requirements of national professional standards, thereby enhancing the capacity of the educational environment for successful integration into the European Higher Education Area.

Keywords: project-based activity, projects, subjects of the educational process, quality of education, professional training.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Модернізація підготовки майбутніх вчителів в Україні є критичним елементом приведення освітньої системи у відповідність до європейських стандартів та вимог національних професійних стандартів професійної підготовки вчителів закладів освіти різних профілів та рівнів. Майбутні вчителі зіштовхуються із значними викликами, що включають розрив між технічними навичками використання інформаційних технологій та знаннями з інклюзії, а також необхідних компетентностей для аналізу, розробки, створення адаптованого освітнього контенту для учнів.

У контексті європейських цінностей інклюзивна освіта вимагає значної переорієнтації свідомості суспільства і, насамперед, педагогічних працівників, а також здійснення педагогами своєї професійної діяльності з урахуванням принципів толерантності, поваги до індивідуальних особливостей дітей, неупередженості та недопущення дискримінації.

Сьогодні інклюзивна освіта є не лише однією з фундаментальних засад розвитку освіти, але й філософією розуміння участі людини у житті суспільства. Наукові пошуки впродовж останніх років доводять, що інформаційні технології в інклюзивній освіті розширюють можливості засобів в інструментарії вчителів, допомагають по-новому «конструювати» навчання задля вирішення сучасних освіт-

ніх завдань ефективніше ніж при застосуванні традиційних підходів.

Мета статті – на основі аналізу наукових теоретико-практичних джерел та власного практичного досвіду проаналізувати та обґрунтувати методологічні особливості організації майбутніми педагогами інклюзивного цифрового освітнього середовища в умовах євроінтеграційних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вчителям початкових класів потрібно адаптувати шляхи та способи використання засобів навчання до запитів сучасних здобувачів освіти. Важливо при цьому враховувати різноманітність стилів навчання та індивідуальних потреб учнів, розглядати нові підходи та засоби навчання. Одним із пріоритетів розвитку та забезпечення якості сучасної початкової освіти в умовах сьогодення є інформатизація. Інформатизація освіти – це процес зміни змісту, організаційних форм, методів, прийомів та засобів навчання здобувачів освіти з використання інформаційних технологій для підвищення ефективності різних видів діяльності. Це сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в Новій українській школі з використанням сучасних засобів навчання і впровадження нових методичних доробок. Сучасні засоби навчання демонструють значний потенціал у створенні персоналізованого освітнього контенту, який адаптується до індивідуальних потреб та темпів навчання кожного учня.

Особливо важливим є застосування тих засобів у математичній освіті, де послідовне та системне засвоєння відіграє ключову роль. Важливим аспектом є вивчення можливостей сучасних засобів навчання, а також того, як з їх допомогою адаптувати складні завдання до здатностей учнів здобувати знання [10].

Доцільно в нашому дослідженні розглянути Рамку цифрової компетентності педагогів DigCompEdu (European Framework for the Digital Competence of Educators). Цей документ є науково обґрунтованою та стандартизованою методологічною моделлю, розробленою Спільним дослідницьким центром Європейської Комісії для концептуалізації, оцінювання та системного розвитку цифрових навичок педагогів. У структурі рамки інтегровано 22 конкретні компетентності, диференційовані за шістьма взаємопов'язаними функціональними сферами:

- професійне залучення;
- цифрові ресурси;
- викладання та навчання, оцінювання;
- розширення можливостей учнів;
- сприяння цифровій компетентності учнів.

Дескриптивна матриця інструменту спирається на таксономічну модель рівнів володіння за аналогією до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти CEFR [2]. Це дає змогу педагогам здійснювати рефлексивну самооцінку, а дослідникам об'єктивно вимірювати динаміку цифрової трансформації освітнього процесу, забезпечуючи перехід від інструментального використання технологій до їх педагогічно доцільної, інклюзивної та критичної інтеграції в дидактичні системи.

Інтеграція українського освітнього середовища до Європейського простору вищої освіти (EHEA) [3] в умовах сучасних викликів базується на гармонізації нормативно-правової бази та впровадженні наскрізних трендів цифрової трансформації, інклюзії та академічної якості.

Одним із ключових підходів до організації інклюзивного цифрового освітнього середовища, спрямованого на індивідуалізацію та диференціацію процесу оволодіння компетентностями, необхідними для впровадження інклюзивних цифрових рішень та є комплементарним з [5] Європейського простору вищої освіти є студентоцентроване навчання. Студентоцентроване навчання це фундаментальний дидактичний та організаційний принцип, який трансформує роль здобувача освіти з пасивного отримувача знань на активного суб'єкта освітнього процесу. Відповідно до вимог і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, цей підхід передбачає взаємну повагу та увагу до різноманітних потреб, інтересів і траєкторій навчання студентів, стимулювання їхньої автономії, критичного мислення та відповідальності за власну освіту. Реалізація студентоцентрованого навчання вимагає гнучкого проектування освітніх програм, використання інноваційних та інтерактивних методів викладання, забезпечення систематичного зворотного зв'язку, створення безбар'єрного та інклюзивного освітнього середовища, а також упровадження прозорих, об'єктивних та орієнтованих на заздалегідь визначені програмні результати навчання і процедури оцінювання.

Слід зазначити, що розвиток педагогічної освіти можливий за умови врахування особливостей підго-

товки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, таких як:

- максимальне використання практики та самостійної роботи у навчальному процесі підготовки студентів;
- спрямованість процесу навчання студентів на результати їхньої освіти, а також затребуваність випускників на ринку праці;
- розуміння результатів процесу навчання студентів як компетенцій, що набувають випускники, їх професійної та соціальної активності;
- розробка системи безперервного контролю, багатоаспектної оцінки та управління якістю освіти [12].

Однією з ключових перешкод є дефіцит кваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Закон передбачає необхідність залучення асистентів вихователя, логопедів, дефектологів та психологів до роботи в інклюзивних групах, хоча на практиці не у всіх ЗДО наявні відповідні спеціалісти. Відсутність достатньої кількості спеціально підготовлених педагогів призводить до перевантаження наявних кадрів і може негативно впливати на якість освітнього процесу. Ще однією проблемою залишається недостатнє фінансування, особливо на рівні місцевих громад. Законодавчо визначено механізми державного та місцевого фінансування інклюзивної освіти, зокрема можливість цільових субвенцій на облаштування безбар'єрного простору, закупівлю спеціалізованого обладнання та фінансування додаткових посад. На наш погляд у багатьох регіонах спостерігається нерівномірний розподіл коштів, що унеможливорює належне забезпечення всіх дітей з ООП необхідними ресурсами. Окремо зазначимо потребу у розробці адаптованих освітніх програм і освітніх матеріалів. Закон передбачає доробку індивідуальних програм розвитку (ІПР) для дітей з ООП на підставі висновків інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Натомість в Україні все ще бракує єдиних стандартів освітнього процесу для різних категорій дітей з ООП, що змушує педагогів адаптувати загальні програми власними зусиллями без належного методичного супроводу. Аби подолати зазначені виклики та забезпечити ефективне упровадження нових законодавчих норм, необхідно здійснити комплексні заходи: 1. Розширення програм підготовки педагогів з інклюзивної освіти. Закон передбачає, що вихователі, які працюють у інклюзивних групах, повинні мати відповідну підготовку. Для цього слід розширювати освітні програми у педагогічних вишах, інтегруючи курси щодо роботи з дітьми з ООП, альтернативних методів комунікації та використання спеціальних технологій. 2. Упровадження ефективних механізмів моніторингу реалізації законодавчих норм. Інклюзивно-ресурсні центри відіграють важливу роль у підтримці дітей з ООП та педагогів, натомість, їхня діяльність потребує системного аналізу ефективності. Необхідно розробити чіткі критерії оцінки якості роботи ІРЦ, а також концепції моніторингу ефективності упровадження інклюзії в ЗДО на місцевому рівні. 3. Забезпечення державної підтримки задля використання сучасних технологій під час освітнього процесу. Законодавство визначає, що навчання дітей з ООП може здійснюватися із застосуванням допоміжних засобів, зокрема цифрових ресурсів та спеціалізованого

програмного забезпечення. Держава може активніше упроваджувати технологічні рішення, такі як мультимедійні освітні платформи, інтерактивні освітні додатки, системи альтернативної комунікації для дітей з порушеннями мовлення тощо [16].

Інтеграція України у світовий освітній простір передбачає постійне вдосконалення національної системи освіти, підвищення її якості відповідно до світових стандартів, вимог ринку праці та викликів швидкозмінного глобалізованого світу [4].

У Концепції розвитку педагогічної освіти відзначається, що орієнтація суспільства на європейські стандарти і цінності, кращі світові традиції вимагають відповідних системних змін і в сфері освіти. Наріжним каменем таких змін є покращення якості освітнього процесу в закладах середньої освіти, а відтак – якості підготовки вчителя [13].

Виклад основного матеріалу дослідження. Інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі здобувачі освіти незалежно від своїх освітніх потреб здатні навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загальної спільноти. Кожна група дітей з особливими освітніми потребами має як загальні, характерні для всіх, обмеження життєдіяльності, так і особливі, притаманні лише їй і кожній дитині окремо. У зв'язку з цим організація освітнього середовища забезпечується на основі компетентнісної оцінки групових та індивідуальних можливостей дітей, адресного моделювання умов, оптимальних саме для них. Важливою необхідністю є підсилення психологічної складової усіх учасників інклюзивного середовища. А ще, необхідність окремих досліджень з вивчення соціально-психологічних умов ефективного інклюзивного середовища, хоча на даний момент в нашій країні вивчено і багато зроблено з організації складової інклюзивного середовища. Окрім того, створення соціально-психологічних умов інклюзивного освітнього середовища у закладі загальної середньої освіти актуалізує іншу важливу проблему – підготовку висококваліфікованих педагогічних кадрів, які вмітимуть ефективно використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, активно розроблятимуть і впроваджуватимуть інноваційні методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору [7].

Концепція Нової української школи акцентує увагу на підготовці умотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно; для вчителя створено освітній портал із методичними та дидактичними матеріалами; вказано на необхідність матеріальному стимулюванню вчителя, чим має опікуватись уряд, парламент та місцеві органи самоврядування; акцентовано на наданні академічної свободи вчителя, що передбачає можливість підготовки авторських навчальних програм, самостійного вибору підручників, методів, стратегій, способів і засобів навчання, активного вираження власної фахової думки [11].

МОН України затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018) [13], Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), які визначили пріоритети у реформуванні вищої педа-

гогічної освіти. Акцентуємо увагу та компетентностей вчителя, які визначені у Стандарті: загальні – громадянська, соціальна, лідерська, культурна, підприємницька; та професійні компетентності: мовно-комунікативна, предметна, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства; інклюзивна, здоров'язбережувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювальна, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя. У Стандарті визначено перелік трудових функцій та компетентностей, які забезпечують реалізацію цих функцій: 1) функція «Застосування сучасних змісту освіти, методик і технологій» забезпечується мовнокомунікативною, предметною та інформаційно-цифровою компетентностями; 2) функція «Партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу» – психологічною, емоційно-етичною та компетентністю педагогічного партнерства; 3) функція «Організація здорового, безпечного, розвивального, інклюзивного освітнього середовища» – здоров'язбережувальною, інклюзивною, проєктувальною компетентностями; 4) функція «Управління освітнім процесом» – прогностичною, організаційною та оцінювально-аналітичною компетентностями; 5) функція «Безперервний професійний розвиток» – інноваційною, рефлексивною компетентностями та здатністю до навчання впродовж життя [15].

Зважаючи на уніфікований підхід до компетентностей сучасного вчителя, вважаємо, що основними напрямками оновлення навчальних дисциплін має стати інтеграція освітніх компонентів, системність їх змісту, представлення змістових інтегрованих ліній; врахування найновітніших досягнень науки та техніки; науково обґрунтований та якісний відбір фахових та фундаментальних знань; застосування наскрізного принципу побудови навчальних планів, що передбачає створення інтегрованих навчальних курсів; передбачення можливостей різних модифікацій предметного змісту, залежно від регіонального спрямування, етнокультурного та соціокультурного середовища тощо [8].

У сучасних умовах інтегрування до Європейського освітнього простору, реформування освіти України актуалізується питання гуманізації та гуманітаризації всіх сфер суспільного життя, визнання людини як найвищої цінності суспільства у задоволенні її пізнавальних потреб та інтересів. Упродовж останнього десятиліття предметом активного обговорення та впровадження є проблема інклюзивної освіти, а основі якої лежить «дотримання принципу прав дитини на використання всіх можливостей, які пропонує суспільство. Інклюзивна освіта, що являє собою закономірний і логічний варіант трансформації інститутів загальної та спеціальної освіти, одним із основних інститутів соціальної інтеграції».

Значна увагу доцільно приділити соціально-педагогічним аспектам інклюзивного процесу в Новій українській школі, зокрема організації навчально-виховного та корекційно-розвивального процесу для дітей з особливостями психофізичного розвитку, врахування питань адаптаційного характеру в інклюзивно-освітньому середовищі дітей із соціально вразливих груп (економічно вразливі, соціально вразливі, академічно чи інтелектуально вразливі), переселенців із зони ведення бойових дій, учнів з

інвалідністю, а також ментальних, тендерних, етнокультурних характеристик соціуму [9].

У 2009 році Україна ратифікувала основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей відповідно до світових стандартів освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. Насамперед йдеться про статтю 24 Конвенції ООН про права людей із інвалідністю, згідно з якою держави-учасниці мають забезпечити втілення інклюзивної моделі освіти. Важливим кроком у розвитку інклюзивного навчання в Україні стало ухвалення у 2017 році закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб із особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Після цього того ж року ухвалено новий Закон України «Про освіту», що закріпив право осіб із ООП здобувати освіту в усіх навчальних закладах незалежно від установлення інвалідності. Законодавство України визначає інклюзивне навчання як систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, урахування багатоманітності людини, ефективного залучення до освітнього процесу всіх його учасників [14]. Для успішної його організації потрібно створити інклюзивне освітнє середовище, що максимально враховуватиме потреби та можливості осіб із ООП [17].

Інклюзивність освітнього середовища забезпечується імплементацією принципу UDL (Universal Design for Learning) [1] як фундаментального інструменту оптимізації навчання для всіх здобувачів шляхом забезпечення різних засобів залучення та представлення інформації ще на етапі проектування занять. Інклюзивний підхід відповідно до 4ї цілі сталого розвитку ООН [6] сприяє забезпеченню надання якісної освіти та рівного доступу до неї для всіх учнів в безпечному розвиваючому освітньому середовищі.

Інклюзивний підхід в логіці нашого дослідження виводить інклюзію за межі суто фізичної інтеграції осіб з особливими потребами в освітній простір і націлений на системну трансформацію освітньої політики, інфраструктури та методології для усунення будь-яких бар'єрів між здобувачем та освітою. Відповідно до цілі 4 Сталого Розвитку ООН він вимагає створення безпечного, безбар'єрного та чутливого до потреб дитини освітнього середовища, забезпечення рівного доступу до всіх рівнів освіти та професійно-технічної підготовки для вразливих верств населення, а також впровадження гнучких освітніх стратегій, зокрема універсального дизайну в освіті, що дозволяє адаптувати навчальні програми й цифрові інструменти під індивідуальні траєкторії кожного здобувача.

В основі запропонованої методології підготовки майбутніх педагогів лежить концепція цифрової інклюзії, що реалізується через впровадження різних шляхів опрацювання освітнього контенту. Передбачається навчання педагогів способом динамічної трансформації чотирьох базових видів навчальної діяльності (напр. за аналогією з вивченням мови: письмо, мовлення, читання, аудіювання). Для реалізації принципів універсального дизайну навчання сучасні майбутні педагоги мають у розпорядженні доступні цифрові інструменти та штучного інтелекту для створення гнучкого освітнього середовища, де освітній контент підлаштовується під потреби учня, а не навпаки.

Використовуючи потенціал доступних цифрових інструментів та ШП результаті різновекторних трансформацій освітній контент (текстові навчальні матеріали, мовлення та аудіо навчальні матеріали, відео навчальні матеріали, навчальні матеріали у вигляді зображення) стає інклюзивним, знімаються бар'єри його сприйняття доступними та/або збереженими аналізаторами інформації в учнів. Таким чином відбувається перехід до цифрової трансформації інклюзивної освіти, де педагог здатний до перетворення наявного навчального матеріалу, який можна водночас читати, писати, слухати, бачити та обговорювати.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної освіти в Україні є забезпечення рівних прав та можливостей в освітній сфері для всіх без будь-якої дискримінації. Вагомим значення набуває створення інклюзивного, безпечного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожного незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, місця проживання, мови спілкування, соціального і майнового стану тощо. Особливостями організації майбутніми педагогами інклюзивного цифрового освітнього середовища в умовах євроінтеграційних процесів в контексті нашого дослідження передбачається опанування майбутніми педагогами шляхів реалізації принципів універсального дизайну навчання на інших рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, доступних цифрових інструментів та ШП для створення гнучкого інклюзивного освітнього середовища, де освітній контент підлаштовується під потреби учня, а не навпаки. Таким чином, підвищення якості підготовки майбутніх педагогів до реалізації інклюзії в умовах цифрових трансформацій, застосовуючи комплексний підхід, що забезпечує адаптацію досвіду ЄС щодо цифрової інклюзії, відповідність рамці цифрових компетентностей ЄС DigCompEdu, відповідність вимогам національних професійних стандартів сприяє якості освіти, підсилює можливості освітнього середовища для успішної інтеграції в європейський освітній простір.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. URL : <http://udlguidelines.cast.org>
2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. URL : <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
3. European Higher Education Area. European Higher Education Area and Bologna Process. URL : <https://www.ehea.info>
4. Nychkalo N., Lukianova L., & Khomych L. Підготовка вчителя: домінанта розвитку сучасної національної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2021. № 24. С. 9–28. DOI : <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255894>.
5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). EURASHE, ESU, EUA, ENQA. URL : https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_2015.pdf
6. United Nations. Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Sustainable Development Goals. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
7. Будник О. Б. Інклюзивне навчання: соціально-педагогічний контекст проблеми. *Освіта осіб з особливими*

потребами: шляхи розбудови. 2021. № 1(13). С. 72–81. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.81>

8. Євтух М. Б. Особливості підготовки сучасного вчителя нової української школи (передумови стандартизації). *Вісник Національного університету «Чернівецький колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. Серія: педагогічні науки. 2021. № 13 (169). С. 78–82.

9. Лавриненко Л. Інклюзивна освіта в умовах викликів нової української школи. актуальні проблеми дошкільної та загальної середньої освіти. *Вісник Національного університету «Чернівецький колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2022. Том 174. № 18. С. 165–171.

10. Непомняща Г. Підготовка майбутнього вчителя до використання сучасних засобів навчання математики здобувачів початкової освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 3(56). С. 50–55. DOI: <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-50-55>

11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. *Міністерство освіти і науки України*. 2016. URL: <https://www.mon.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed>

12. Прищепов М. М. Професійна підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: практичний аспект. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 8. С. 76–80. URL: <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/1305/1392>

13. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : *Наказ Міністерства освіти і науки України* від 16.07.2018 № 776. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

14. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

15. Професійний стандарт за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-po>

16. Чекан О. І. Інклюзивна освіта в закладах дошкільної освіти: нормативно-правові зміни та перспективи впровадження. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 7. С. 39–43.

17. Шевчук Г. Й. Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії*. Серія «педагогіка». 2021. № 2(3). С. 151–157. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23>

REFERENCES

1. CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. URL: <http://udlguidelines.cast.org> [in English]

2. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages. Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [in English]

3. European Higher Education Area. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: <https://www.ehea.info> [in English]

4. Nychkalo, N., Lukianova, L., & Khomych, L. (2021). Pidhotovka vchytelya: dominanta rozvytku suchasnoyi natsional'noyi osvity [Teacher training: a dominant factor in the development of modern national education]. *Estetyka i etyka pedahohichnoyi diyi*. (24). 9–28. <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2021.24.255894> [in Ukrainian]

5. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). EURASHE, ESU, EUA, ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/05/ESG_2015.pdf [in English]

6. United Nations. Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Sustainable Development Goals. <https://sdgs.un.org/goals/goal4> [in English]

7. Budnyk, O. B. (2021). Inkluzivne navchannia: sotsialno-pedahohichniy kontekst problemy [Inclusive education:

socio-pedagogical context of the problem]. *Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy*. 1(13). 72–81. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.81> [in Ukrainian]

8. Yevtukh, M. B. (2021). Osoblyvosti pidhotovky suchasnoho vchytelia novoi ukrainskoi shkoly (peredumovy standartyzatsii) [Features of modern teacher training of the New Ukrainian School (prerequisites for standardization)]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*. Seriya: Pedahohichni nauky. 13. 78–82. [in Ukrainian]

9. Lavrynenko, L. (2022). Inkluzivna osvita v umovakh vyklykiv novoi ukrainskoi shkoly. Aktualni problemy doskilnoi ta zahalnoi serednoi osvity [Inclusive education in the conditions of challenges of the New Ukrainian School. Actual problems of preschool and general secondary education]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu "Chernihivskiy kolehium" imeni T. H. Shevchenka*. 174(18). 165–171. [in Ukrainian]

10. Nepomniashcha, H. (2024). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vykorystannia suchasnykh zasobiv navchannia matematyky zdobuvachiv pochatkovoi osvity [Preparing the future teacher for the use of modern tools for teaching mathematics to primary education students]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. Seriya: Pedahohichni nauky. 3(56). 50–55. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-50-55> [in Ukrainian]

11. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity [New Ukrainian school. Conceptual foundations of secondary education reform]. <https://www.mon.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed> [in Ukrainian]

12. Pryshchepov, M. M. (2025). Profesiina pidhotovka maibutnoho vchytelia do innovatsiinoi diialnosti: praktychnyi aspekt [Professional training of the future teacher for innovative activity: a practical aspect]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*. 8. 76–80. <https://journals.uzhnu.uz.ua/index.php/ped/article/view/1305/1392> [in Ukrainian]

13. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018, July 16). Pro zatverdzhennia Kontseptsiyi rozvytku pedahohichnoyi osvity: Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy No. 776 [On approval of the Concept of development of pedagogical education: Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 776]. <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> [in Ukrainian]

14. Verkhovna Rada Ukrainy. (2017, September 5). Pro osvitu: Zakon Ukrainy No. 2145-VIII [On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> [in Ukrainian]

15. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). Profesiinyi standart za profesiiami "Vchitel zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchitel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity", "Vchitel z pochatkovoi osvity (z dyplomom molodshoho spetsialista)" [Professional standard for the professions "Teacher of general secondary education institution", "Primary school teacher of general secondary education institution", "Teacher of primary education (with a junior specialist diploma)"]. <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-po> [in Ukrainian]

16. Chekan, O. I. (2025). Inkluzivna osvita v zakladakh doskilnoi osvity: normatyvno-pravovi zminy ta perspektyvy vprovadzhennia [Inclusive education in preschool education institutions: regulatory and legal changes and implementation prospects]. *Pedahohichna innovatyka: suchasnist ta perspektyvy*. (7). 39–43. [in Ukrainian]

17. Shevchuk, H. Y. (2021). Inkluzivna osvita u vyshchii shkoli: vyklyky ta perspektyvy [Inclusive education in higher school: challenges and prospects]. *Akademichni studii*. Seriya "Pedahohika". 2(3). 151–157. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЛЯШЕНКО Ростислав – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центрально-

українського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: питання самоактуалізації та самореалізації особистості, феномени «само», психолого-педагогічні особливості професійної підготовки майбутніх фахівців та професіоналів.

БАБЕНКО Тетяна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Наукові інтереси: соціально-професійне становлення педагога.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

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: issues of self-actualization and self-realization of personality, phenomena of «self», psychological and pedagogical peculiarities of professional training of future specialists.

BABENKO Tetiana – Candidate of Pedagogical Sciences(PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

Scientific interests: socio-professional development of pedagogue.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 373.3.016:37.091.33-027.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-738-741

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

МОЗУЛЬ Ірина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики початкової освіти
Глухівського національного педагогічного
університету імені Олександра Довженка,
вчитель англійської мови, спеціаліст вищої категорії
Сопицької філії Есманської ЗОШ I-III ступенів
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8331-9011>
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

ПРОБЛЕМНИЙ ВИКЛАД НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано можливості проблемного викладу навчального матеріалу як засобу підвищення ефективності вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в освіті України та потребою впровадження технологій, спрямованих на формування ключових компетентностей молодших школярів відповідно до концепції Нової української школи. Розкрито сутність проблемного навчання як педагогічної технології, визначено його дидактичний потенціал і психолого-педагогічні особливості застосування у початковій школі. Особливу увагу приділено умовам ефективного використання проблемного викладу в курсі «Я досліджую світ». Показано, що створення проблемних ситуацій активізує пізнавальну діяльність учнів, сприяє розвитку дослідницьких умінь, формує здатність аналізувати явища та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Методологічну основу дослідження становлять аналіз і узагальнення наукової літератури, порівняння підходів до проблемного навчання, а також спостереження за освітнім процесом. Встановлено, що використання проблемних запитань, дослідницьких завдань, спостережень і експериментів забезпечує практичну спрямованість навчання та підвищує навчальну мотивацію учнів. Доведено, що результативність проблемного викладу залежить від методичної підготовки вчителя, добору навчального матеріалу, урахування вікових особливостей і організації взаємодії учнів. Підкреслено його вплив на розвиток критичного мислення, комунікативних умінь, творчості та пізнавальної самостійності молодших школярів. Отримані результати підтверджують доцільність застосування проблемного викладу як ефективного засобу формування пізнавальної активності та підвищення якості засвоєння змісту інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі.

Ключові слова: початкова школа, освітній процес, учні, педагогічні технології, проблемне навчання, проблемний виклад матеріалу, інтегроване навчання, курс «Я досліджую світ», пізнавальна активність, розвиток мислення.

MOZUL Iryna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of Theory and Methods
of Primary Education Department Educational and Scientific Institute
of Pedagogy and Psychology
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Senior Teacher of English Highest Qualification Category
Sopych Branch of Esman Secondary School of I–III Levels
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8331-9011>
e-mail: mozul.dubok@gmail.com

PROBLEM-BASED PRESENTATION OF TEACHING MATERIAL AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF LEARNING THE INTEGRATED COURSE “I EXPLORE THE WORLD” IN ELEMENTARY SCHOOL

In the article, the possibilities of problem-based presentation of learning material are substantiated as a means of improving the effectiveness of studying the integrated course «I Explore the World» in primary school. The relevance of the study is determined by the

ongoing transformation processes in the education system of Ukraine and the need to implement pedagogical technologies aimed at developing key competencies of younger schoolchildren in accordance with the concept of the New Ukrainian School. The essence of problem-based learning as a pedagogical technology is revealed, and its didactic potential as well as psycho-pedagogical features of its application in primary education are defined. Particular attention is paid to the conditions for the effective use of problem-based presentation in the course «I Explore the World». It is shown that the creation of problem situations activates students' cognitive activity, promotes the development of research skills and forms the ability to analyze phenomena and establish cause-and-effect relationships. The methodological basis of the study includes the analysis and synthesis of scientific literature, comparison of approaches to problem-based learning, as well as observation of the educational process. It has been established that the use of problem questions, research tasks, observations and experiments ensures the practical orientation of learning and increases students' learning motivation. It has been proven that the effectiveness of problem-based presentation depends on the teacher's methodological preparation, the selection of learning content, consideration of age characteristics and the organization of student interaction. Its impact on the development of critical thinking, communication skills, creativity and cognitive independence of primary school students is emphasized. The obtained results confirm the expediency of using problem-based presentation as an effective means of developing cognitive activity and improving the quality of mastering the content of the integrated course «I Explore the World» in primary school.

Key words: primary school, educational process, students, pedagogical technologies, problem-based learning, problem-based presentation of learning material, integrated learning, «I Explore the World» course, cognitive activity, thinking development.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується впровадженням інноваційних педагогічних підходів, спрямованих на формування ключових компетентностей здобувачів освіти. Важливим є створення освітнього середовища, яке забезпечує розвиток критичного мислення, самостійності та творчості учнів.

Концепція Нової української школи визначає пріоритетом формування вміння навчатися впродовж життя, критично мислити та застосовувати знання на практиці. Це зумовлює потребу у використанні активних методів навчання, що забезпечують залучення учнів до пізнавальної діяльності [4].

Особливе місце посідає інтегрований курс «Я досліджую світ», який спрямований на формування цілісного уявлення про навколишній світ і розвиток дослідницьких умінь. Інтеграція природничої, громадянської, соціальної та здоров'язбережувальної галузей створює умови для застосування активних методів навчання. Ефективність навчання значною мірою залежить від методів організації діяльності учнів. Репродуктивні методи не забезпечують достатньої пізнавальної активності, тому зростає значення активного навчання.

Одним із таких підходів є проблемне навчання, зокрема проблемний виклад матеріалу, який передбачає створення проблемних ситуацій і стимулювання самостійного пошуку знань. Це перетворює навчання на активний інтелектуальний процес. Попри наявність значної кількості досліджень, використання проблемного викладу саме в курсі «Я досліджую світ» потребує подальшого наукового обґрунтування, що зумовлює актуальність роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемне навчання розглядається як ефективний засіб активізації пізнавальної діяльності та формування критичного мислення учнів. Серед сучасних дослідників проблему проблемного викладу в курсі «Я досліджую світ» розглядають І. Д. Бех, Н. М. Бібік, М. С. Васьків, Т. І. Грицишина, О. О. Закаблуківська, О. М. Лозова, Н. І. Никифорова, М. М. Остапчук, О. І. Пометун, К. М. Пономарьова, Л. О. Прищеп, О. Я. Савченко, С. О. Скворцова, І. Б. Тимофеева, Т. О. Фатянова, П. Я. Щербань та інші вчені, які підкреслюють важливість активних, інтерактивних і дослідницьких методів навчання [1; 2; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12]. Зарубіжні підходи представлені ідеями Дж. Дьюї, який обґрунтував навчання через діяльність, Дж. Брунера, який розвинув концепцію відкритого навчання, та Дж. Пойа, який досліджував розвиток логічного мислення через розв'язування

проблем. Отже, проблемне навчання розглядається як ефективний підхід, однак його застосування в курсі «Я досліджую світ» потребує подальшого уточнення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні можливостей використання проблемного викладу навчального матеріалу як засобу підвищення ефективності вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз педагогічної літератури та узагальнення досвіду організації освітнього процесу у початковій школі дають підстави стверджувати, що проблемний виклад матеріалу є ефективним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів. Його використання створює умови для формування дослідницьких умінь, розвитку логічного мислення та здатності самостійно здобувати знання.

Проблемний виклад передбачає створення на уроці ситуацій інтелектуального утруднення, які спонукають учнів до пошуку нових знань. Вони виникають тоді, коли учні стикаються з явищами або фактами, які неможливо пояснити на основі вже наявного досвіду, що зумовлює потребу в новій інформації та її осмисленні.

Ефективність цього підходу пояснюється психологічними механізмами: проблемні ситуації створюють когнітивний дисонанс, активізують пізнавальну потребу та стимулюють внутрішню мотивацію до пошуку рішень. У процесі навчання учні висувують гіпотези, обговорюють їх, перевіряють через спостереження й прості досліди, що перетворює навчання на активну дослідницьку діяльність.

Особливо ефективним проблемний виклад є під час вивчення інтегрованого курсу «Я досліджую світ», зміст якого передбачає дослідження природних явищ, соціальних процесів і зв'язків між ними. Учні спостерігають, експериментують, аналізують результати та формують висновки.

Використання різних типів проблемних ситуацій розширює дидактичні можливості навчання. Наприклад, з природничої сфери під час вивчення теми зміни пір року учні обговорюють повсякденні явища (різницю в одязі взимку й улітку); у темі про рослини спостерігають поглинання води з барвником; у природничих темах проводять експерименти з освітленням або зміною стану води. У соціально-культурному контексті учні виконують міні-опитування, рольові ігри та моделюють ситуації взаємодії, що сприяє розвитку аргументації та логічного мислення. У громадянській та історичній освітніх галузях проблемний виклад реалізується через сюжетно-рольові ігри, моделювання життєвих

ситуацій та аналіз історичних подій. У соціальній сфері він спрямований на розвиток комунікації, співпраці та емпатії через групові завдання й обговорення. У здоров'язбережувальній галузі проблемні завдання поєднують навчання з практикою (дослідження впливу фізичних навантажень, аналіз правил гігієни), що сприяє інтеграції знань і формуванню цілісного уявлення про здоровий спосіб життя.

Роль учителя у проблемному навчанні є визначальною: він організовує проблемні ситуації, спрямовує пошук учнів, ставить запитання та підтримує діалог, не надаючи готових відповідей. Важливо враховувати вікові особливості учнів і рівень їх підготовки. Робота в парах і групах сприяє розвитку комунікативних навичок, умінь слухати та аргументувати власну думку.

Ефективність проблемного викладу залежить від дотримання дидактичних умов: методичної підготовки вчителя, добору навчального матеріалу, наочності та організації взаємодії учнів. Робота в малих групах підвищує рівень співпраці та креативності, що узгоджується з положеннями сучасної педагогічної науки. Окремо слід відзначити емоційно-мотиваційний аспект, оскільки проблемні ситуації підвищують інтерес до навчання, формують позитивне ставлення до пізнання та підтримують внутрішню мотивацію через переживання успіху та відкриття нового.

Інтеграція проблемного викладу з дослідницьким і проєктним навчанням посилює його ефективність і сприяє формуванню ключових компетентностей ХХІ століття: критичного мислення, самостійності, творчості та вміння працювати в команді.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Проблемний виклад навчального матеріалу є ефективною педагогічною технологією, що активізує пізнавальну діяльність молодших школярів і підвищує результативність навчання. Встановлено, що його використання сприяє розвитку критичного мислення, дослідницьких умінь і навчальної мотивації. Найбільш ефективним є застосування проблемного навчання в інтегрованому курсі «Я досліджую світ», де воно забезпечує формування цілісного уявлення про світ. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення методичних рекомендацій та поєднання проблемного навчання з цифровими, STEM- та проєктними технологіями.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Психолого-педагогічні засади формування пізнавальної активності молодших школярів. *Педагогіка і психологія*. 2021. № 3. С. 5–14.
2. Грицишина Т. І. Інтегроване навчання в початковій школі: теоретичні основи та практична реалізація. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2022. № 65. С. 112–119.
3. Коваленко Л. А. Особливості викладання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. № 2. С. 134–139.
4. Концепція Нової української школи. 2016. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
5. Лозова О. М. Дидактичні умови ефективного використання проблемного навчання в початковій школі.

Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія : Педагогіка та психологія. 2023. № 3. С. 88–94.

6. Никифорова Н. І. Розвиток навчальної мотивації учнів на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2024. № 1. С. 99–106.
7. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Н. М. Бібік. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
8. Остапчук М. Проблемне навчання в інтегрованому курсі «Я досліджую світ» : практичні аспекти реалізації. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 5. С. 67–74.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
10. Савченко О. Я. Інтегроване навчання в Новій українській школі : концептуальні засади. *Початкова школа*. 2020. № 10. С. 5–10.
11. Фатянова Т. О. Особливості застосування технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу «Я досліджую світ». *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2024. Вип. 2. С. 49–53. URL : <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.8>
12. Щербань П. Інтегроване навчання : виклики та можливості. *Інтегроване навчання в Новій українській школі: ефективні підходи та інструменти реалізації: зб. матеріалів регіон. наук.-практ. інтернет-конф.*, 27 жовтня 2025 р. Житомир : КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР, 2025. С. 51–54.

REFERENCES

1. Bekh, I. D. (2021). Psykholoho-pedahohichni zasady formuvannia piznavalnoi aktivnosti molodshykh shkoliariv [Psychological and pedagogical foundations of developing cognitive activity of primary school pupils]. *Pedahohika i psykholohiia*. №3. S. 5–14. [in Ukrainian]
2. Hrytsyshyna, T. I. (2022). Intehrovane navchannia v pochatkovii shkoli: teoretychni osnovy ta praktychna realizatsiia [Integrated learning in primary school: theoretical foundations and practical implementation]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: Pedahohika i psykholohiia*. №65. S. 112–119. [in Ukrainian]
3. Kovalenko, L. A. (2020). Osoblyvosti vykladannia intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuu svit» u pochatkovii shkoli [Features of teaching the integrated course «I Explore the World» in primary school]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*. №2. S. 134–139. [in Ukrainian]
4. Kontsepsiia Novoi ukrainskoi shkoly (2016). Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Lozova, O. M. (2023). Dydaktychni umovy efektyvnogo vykorystannia problemnoho navchannia v pochatkovii shkoli [Didactic conditions for effective use of problem-based learning in primary school]. *Naukovi visnyk Mukachivskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Pedahohika ta psykholohiia*. №3. S. 88–94. [in Ukrainian]
6. Nykiforova, N. I. (2024). Rozvytok navchalnoi motyvatsii uchniv na urokakh intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuu svit» [Development of students' learning motivation in the integrated course «I Explore the World»]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu. Pedahohichni nauky*. №1. S. 99–106. [in Ukrainian]
7. Nova ukrainska shkola: poradnyk dla vchytelia [New Ukrainian School: A Teacher's Guide] (2018) / ed. N. M. Bibik. Kyiv: Lira LTD. 160 p. [in Ukrainian]
8. Ostapchuk, M. (2022). Problemne navchannia v intehrovanomu kursu «Ya doslidzhuu svit»: praktychni aspekty realizatsii [Problem-based learning in the integrated course «I Explore the World»: practical aspects]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. №5. S. 67–74. [in Ukrainian]
9. Savchenko, O. Ya. (2012). Dydaktyka pochatkovoi osvity [Didactics of primary education]. Kyiv: Hramota. 504 s. [in Ukrainian]

10. Savchenko, O. Ya. (2020). Intehrovane navchannia v Novii ukrainskii shkoli: kontseptualni zasady [Integrated learning in the New Ukrainian School: conceptual foundations]. Pochatkova shkola. №10. S. 5–10. [in Ukrainian]

11. Fatianova, T. O. (2024). Osoblyvosti zastosuvannia tekhnolohii problemnoho navchannia na urokakh intehrovanoho kursu «Ya doslidzhuu svit» [Features of applying problem-based learning technology in the course «I Explore the World»]. Acta Paedagogica Volyniensis. №2. S. 49–53. DOI: <https://doi.org/10.32782/apv/2024.2.8> [in Ukrainian]

12. Shcherban, P. (2025). Intehrovane navchannia: vykyky ta mozhlyvosti [Integrated learning: challenges and opportunities]. Intehrovane navchannia v Novii ukrainskii shkoli: efektyvni pidkhody ta instrumenty realizatsii. pp. 51–54. Zhytomyr: ZHOIPPO. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОЗУЛЬ Ірина – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, вчитель англійської мови, спеціаліст вищої категорії Сопицької філії Есманської ЗОШ I-III ступенів.

Наукові інтереси: проблеми дидактики та методики навчання, освітній процес в Новій українській школі, підготовка майбутніх учителів, методика і технології навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ», лінгводидактика початкової, середньої та вищої школи, сучасні педагогічні технології.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOZUL Iryna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Primary Education Department Educational and Scientific Institute of Pedagogy and Psychology Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University; Senior Teacher of English Highest Qualification Category Sopych Branch of Esman Secondary School of I–III Levels.

Scientific interests: problems of didactics and teaching methodology, educational process in the New Ukrainian School, training of future school teachers, methods and technologies of teaching the integrated course «I Explore the World», linguodidactics of primary, secondary and higher education, modern pedagogical technologies.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.14.(043)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-741-745

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БУТКЕВИЧ Антон –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4099-6264>

e-mail: anton.butkevych.1999@gmail.com

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Актуальність проблеми формування інформаційної культури майбутнього педагога зумовлена глибокими трансформаціями сучасного інформаційного суспільства, запитом суспільства на підготовку педагогів, які володіють високим рівнем інформаційної культури та здатні ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності та забезпечувати якісну освіту в умовах цифрової трансформації суспільства.

У статті схарактеризовано основні підходи до формування інформаційної культури майбутніх педагогів.

З'ясовано, що до основних підходів формування інформаційної культури майбутніх педагогів відносяться системний, діяльнісний, модульний підходи. Системний підхід у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога є одним із ключових методологічних підходів сучасної педагогічної науки, оскільки дозволяє розглядати процес професійної підготовки як цілісну, багатокомпонентну та взаємопов'язану систему. Його сутність полягає у вивченні та організації всіх елементів освітнього процесу в їхній взаємодії та взаємовпливі з метою забезпечення ефективного формування інформаційної культури особистості майбутнього педагога. Діяльнісний підхід забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, що є необхідною умовою ефективно професійної підготовки педагога. Саме у процесі активної діяльності майбутній фахівець усвідомлює значення інформаційної культури для професійної успішності, набуває досвіду відповідального використання інформації, дотримання норм академічної доброчесності, інформаційної етики та безпеки в цифровому середовищі. Модульний підхід у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки, забезпечує системність і практичну спрямованість освітнього процесу, формує готовність до використання сучасних інформаційних технологій у педагогічній діяльності та відповідає актуальним потребам цифровізації освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у обґрунтуванні педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх педагогів.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутні педагоги, підходи до формування інформаційної культури, інформаційно-комунікаційні технології.

BUTKEVYCH Anton –

PhD Student in Philosophy Specialty 011 Educational Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4099-6264>

e-mail: anton.butkevych.1999@gmail.com

APPROACHES TO FORMING THE INFORMATION CULTURE OF A FUTURE TEACHER

The relevance of the problem of forming the information culture of a future teacher is due to the deep transformations of the modern information society, the demand of society for the training of teachers who have a high level of information culture and are able to effectively

use information and communication technologies in professional activities and provide high-quality education in the conditions of digital transformation of society.

It was found that the main approaches to the formation of the information culture of future teachers include systemic, activity, and modular approaches. The systemic approach to the formation of the information culture of a future teacher is one of the key methodological approaches of modern pedagogical science, since it allows us to consider the process of professional training as a holistic, multi-component and interconnected system. Its essence lies in the study and organization of all elements of the educational process in their interaction and mutual influence in order to ensure the effective formation of the information culture of the future teacher's personality.

The activity approach ensures the integration of theoretical knowledge and practical experience, which is a necessary condition for effective professional training of a teacher. It is in the process of active activity that the future specialist realizes the importance of information culture for professional success, gains experience in the responsible use of information, compliance with the norms of academic integrity, information ethics and security in the digital environment.

A modular approach to forming the information culture of a future teacher helps to increase the effectiveness of professional training, ensures the systematic and practical orientation of the educational process, forms readiness to use modern information technologies in pedagogical activities, and meets the current needs of digitalization of education.

We see prospects for further research in substantiating the pedagogical conditions for the formation of information culture of future teachers.

Keywords: information culture, future teachers, approaches to the formation of information culture, information and communication technologies.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність проблеми формування інформаційної культури майбутнього педагога зумовлена глибокими трансформаціями сучасного інформаційного суспільства. Стрімка цифровізація освіти, інтеграції інноваційних технологій в освітній процес та перехід до компетентної моделі підготовки фахівців висувають нові вимоги до професійної компетентності педагога, важливою складовою якої є інформаційна культура.

Сучасний педагог повинен не лише володіти базовими цифровими навичками, а й уміти ефективно здійснювати пошук, аналізувати, критично оцінювати, узагальнювати та використовувати здобуту інформацію в професійній діяльності. Особливого значення набуває здатність працювати з великими обсягами інформації, орієнтуватися в інформаційному просторі, дотримуватися принципів академічної доброчесності, інформаційної безпеки та етики цифрової комунікації. У зв'язку з цим проблема формування інформаційної культури майбутнього педагога постає як одна з ключових у системі сучасної педагогічної освіти.

Ця проблема посилюється також необхідністю підготовки конкурентоспроможного фахівця, здатного адаптуватися до динамічних змін освітнього середовища та впроваджувати інноваційні педагогічні технології, запитом суспільства на підготовку педагогів, які володіють високим рівнем інформаційної культури та здатні ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності та забезпечувати якісну освіту в умовах цифрової трансформації суспільства.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Зпоміж вітчизняних науковців питання формування інформаційної культури майбутніх педагогів досліджували – Т. Бабенко, Я. Галета, М. Друшляк, О. Значенко, М. Золочевська, В. Кириленко, А. Клименко, А. Коломієць, І. Смирнова та ін., майбутніх фахівців різних галузей – О. Гладченко, А. Клеба, М. Коляда, О. Нестерова, А. Певсе, О. Повідайчик, О. Романишина, М. Шехавцов та ін.

Аналіз науково-педагогічної літератури підтверджує, що існує значний обсяг досліджень на міждисциплінарному рівні, щодо проблем формування інформаційної культури майбутніх педагогів. Попри значну кількість наукових праць, присвячених цифровій компетентності та професійній підготовці педагогів, питання визначення ефективних підходів до формування інформаційної культури майбутнього

педагога потребує подальшого комплексного дослідження. Це зумовлено необхідністю оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки відповідно до сучасних викликів цифрового суспільства та потреб освітньої практики.

Мета статті – визначити й схарактеризувати основні підходи до формування інформаційної культури майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку Л. Макаренка, інформаційна культура є невід'ємною складовою загальної культури особистості та важливою умовою її повноцінного функціонування й розвитку в сучасному інформаційному суспільстві. Дослідниця підкреслює, що інформаційна культура передбачає готовність людини до засвоєння нового інформаційного способу життя, здатність формувати власне бачення світу, усвідомлено визначати ставлення до явищ, процесів і об'єктів навколишньої дійсності. Крім того, важливими складовими інформаційної культури є вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, оцінювати можливості його пізнання та трансформації, а також формувати власний інформаційний світогляд [4].

А. Коломієць, І. Лапшина, В. Білоус тлумачать поняття інформаційна культура педагога «як інтегроване особистісне утворення, що містить у собі не тільки вміння працювати з комп'ютером, а й уміння орієнтуватися в сучасному інформаційному середовищі, уміння шукати, відбирати і критично аналізувати інформаційні ресурси, уміння спілкуватися за допомогою сучасних засобів комунікації» [2, с. 22].

Інформаційна культура вчителя, на думку О. Карабіна, є «відносно цілісна підсистема загальної професійної культури людини, є продуктом його творчих здібностей і в сукупності з професійно значущими якостями вчителя» [1, с. 37].

Інформаційна культура вчителя виявляється в таких аспектах: висока комунікативна культура; розуміння й уміння адекватно інтерпретувати тенденції розвитку інформаційного суспільства; володіння основами аналітичної переробки інформації; уміння працювати з різною інформацією; знання особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності; ефективна робота з масовими інформаційними технологіями; уміння витягати інформацію з різних джерел та представляти її в зрозумілому вигляді; навички використання технічних пристроїв; володіння всіма жанрами навчально-методичної літе-

ратури; володіння засобами психолого-екологічного захисту від негативної інформації [1, с. 37].

Високий рівень професійної підготовки майбутнього педагога визначається сформованістю здатності ефективно розв'язувати педагогічні завдання, що проявляється у розвитку педагогічного мислення та професійної свідомості. Важливою передумовою такого розвитку є належний рівень інформаційної культури. Саме інформаційна культура сприяє розвитку гнучкості мислення, умінь знаходити, аналізувати й використовувати необхідну інформацію для вирішення професійних проблем, а також формуванню відповідних практичних умінь і навичок [3].

Розкриваючи феномен інформаційної культури майбутнього педагога, звернемося до системного підходу до її побудови.

Оскільки інформаційна культура – це багатофункціональна структура, системність її побудови полягає у взаємопов'язаних між собою компонентах:

1. Мотиваційно-аксіологічний. Визначає мотиви та цінності, що спонукають майбутнього педагога до безперервної освіти.

2. Інтелектуально-пізнавальний. Цей компонент являє собою необхідний мінімум знань, якими повинен володіти студент для адаптації в умовах інформатизації суспільства, а також для самореалізації у професійній діяльності.

3. Професійно-операційний та ергономічний. Представлений системою певних умінь і навичок студента щодо використання технічних засобів, а також технологічних процесів під час роботи з інформацією.

4. Комунікативно-етичний. Характеризує культуру спілкування суб'єкта в інформаційному середовищі з іншими суб'єктами, з електронно-обчислювальними та електронно-інтелектуальними системами; він також визначає статус людини в інформаційному суспільстві.

5. Рефлексивний. Дає можливість студенту формувати самооцінку на кожному етапі просування по шляху власної індивідуальної освітньої траєкторії. Дозволяє робити висновки про відповідність запланованих і реальних результатів, проводити коригування професійної орієнтованої діяльності.

6. Прогностичний. Забезпечує усвідомлення перспектив подальшого розвитку інформаційних технологій і систем та їхніх соціальних наслідків, а також здатність у педагогічній діяльності вільно орієнтуватися в умовах інформаційного середовища, що динамічно розвивається та адаптуватися до них.

У міру формування інформаційної культури відбувається збагачення кожного з перелічених компонентів, отже, чим вищий рівень сформованості інформаційної культури, тим яскравіше виражений кожен із компонентів і тим виразніше проявляється їхня системна єдність.

Системний підхід у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога є одним із ключових методологічних підходів сучасної педагогічної науки, оскільки дозволяє розглядати процес професійної підготовки як цілісну, багатокомпонентну та взаємопов'язану систему. Його сутність полягає у вивченні та організації всіх елементів освітнього процесу в їхній взаємодії та взаємовпливі з метою забезпечення ефективного формування інформаційної культури майбутнього педагога [2].

У межах системного підходу інформаційна культура майбутнього педагога розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, мотивації та досвіду інформаційної діяльності. Формування інформаційної культури передбачає цілеспрямовану взаємодію змісту освіти, методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій, педагогічних умов та особистісних характеристик здобувачів освіти.

Системний підхід забезпечує комплексне бачення процесу професійної підготовки педагога та дозволяє визначити структурні компоненти інформаційної культури. Кожен із цих компонентів виконує важливу функцію у професійному становленні майбутнього педагога та потребує цілеспрямованого розвитку в умовах освітнього процесу. Саме взаємозв'язок і гармонійне поєднання цих складових забезпечують високий рівень сформованості інформаційної культури особистості.

Важливою особливістю системного підходу є орієнтація на цілісність та безперервність формування інформаційної культури. Це означає, що розвиток інформаційної культури майбутнього педагога має здійснюватися не фрагментарно, а систематично – упродовж усього періоду професійної підготовки. У зв'язку з цим особливого значення набуває інтеграція інформаційної складової у зміст фахових дисциплін, педагогічної практики, науково-дослідної роботи та самостійної діяльності здобувачів освіти [3].

Реалізація системного підходу також передбачає створення відповідного інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Таке середовище включає сучасні цифрові технології, електронні освітні ресурси, засоби комунікації, методичне забезпечення та організаційно-педагогічні умови, необхідні для розвитку інформаційної культури майбутнього педагога [5].

Окрім того, системний підхід сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки завдяки можливості аналізу, прогнозування та коригування результатів освітнього процесу. Він дозволяє визначати рівень сформованості інформаційної культури, виявляти взаємозалежності між окремими компонентами професійної компетентності та забезпечувати цілеспрямований розвиток особистості майбутнього педагога відповідно до вимог сучасного інформаційного суспільства.

Важливим у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога є діяльнісний підхід як спосіб організації освітнього процесу, спрямований на розвиток особистості здобувача освіти в процесі його власної діяльності.

Реалізація діяльнісного підходу сприяє розвитку інформаційної компетентності як складової інформаційної культури. У процесі практичної діяльності майбутні педагоги набувають досвіду використання електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання, мультимедійних технологій, цифрових засобів комунікації та інструментів для організації освітнього процесу. Така діяльність формує готовність до професійної самореалізації в умовах цифровізації освіти та забезпечує здатність ефективно адаптуватися до змін сучасного інформаційного суспільства [6].

Особливістю діяльнісного підходу є орієнтація на активність, самостійність і творчість здобувачів освіти. У процесі виконання практичних завдань, проєктної діяльності, участі у тренінгах, вебінарах, інтерактивних заняттях та педагогічній практиці майбутні педагоги розвивають навички інформаційної взаємодії, цифрової комунікації та професійного співробітництва. Це сприяє не лише засвоєнню технологічних умінь, а й формуванню мотивації до безперервного професійного саморозвитку та вдосконалення власної інформаційної культури.

Окрім того, діяльнісний підхід забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, що є необхідною умовою ефективної професійної підготовки педагога. Саме у процесі активної діяльності студенти усвідомлюють значення інформаційної культури для професійної успішності, набувають досвіду відповідального використання інформації, дотримання норм академічної доброчесності, інформаційної етики та безпеки в цифровому середовищі.

Особлива роль у підготовці педагогів відводиться оволодінню в процесі діяльності здатністю до цілепокладання та способів вирішення навчальних завдань, що є досить важливими при формуванні інформаційної культури. Ці завдання повинні виступати одним з основних елементів процесу формування інформаційної культури майбутнього педагога [4].

Ефективним у формуванні інформаційної культури майбутніх педагогів є модульний підхід. Цей підхід є важливим напрямом модернізації професійної педагогічної освіти, що забезпечує структурованість, послідовність та гнучкість процесу підготовки фахівців до діяльності в умовах інформаційного суспільства. Його сутність полягає в організації освітнього процесу на основі окремих змістових модулів, кожен із яких спрямований на формування певних компонентів інформаційної культури, професійних компетентностей і практичних умінь.

У межах модульного підходу навчальний матеріал поділяється на логічно завершені блоки, що охоплюють теоретичні знання, практичні завдання, методичне забезпечення та засоби контролю результатів навчання. Така організація освітнього процесу сприяє систематичному засвоєнню знань і забезпечує поступове формування інформаційної культури майбутнього педагога відповідно до визначених освітніх цілей та професійних потреб.

Особливого значення модульний підхід набуває в умовах цифровізації освіти, оскільки дозволяє інтегрувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у процес професійної підготовки педагогів. Кожен модуль може бути орієнтований на опанування окремих аспектів інформаційної діяльності, зокрема цифрової грамотності, роботи з електронними освітніми ресурсами, основ медіаграмотності, інформаційної безпеки, академічної доброчесності та цифрової комунікації. Це забезпечує комплексний розвиток інформаційної культури особистості та сприяє формуванню здатності ефективно використовувати інформацію у професійній діяльності [3].

Модульний підхід також створює умови для індивідуалізації навчання, оскільки дає можливість враховувати рівень підготовки, освітні потреби та професійні інтереси здобувачів освіти. Завдяки варіативності змісту модулів майбутні педагоги можуть самостійно визначати траєкторію професій-

ного розвитку, обирати додаткові освітні компоненти та вдосконалювати власні інформаційні компетентності відповідно до сучасних вимог освітнього середовища.

Важливою перевагою модульного підходу є його орієнтація на результативність навчання та розвиток самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. У процесі роботи над модулями майбутні педагоги виконують практичні завдання, творчі проєкти, дослідницькі роботи, аналізують інформаційні ресурси та застосовують цифрові інструменти для розв'язання професійних завдань. Це сприяє формуванню навичок критичного мислення, інформаційного аналізу, самоосвіти та професійної мобільності [5].

Модульний підхід забезпечує також ефективний контроль і оцінювання рівня сформованості інформаційної культури майбутніх педагогів. Завдяки чітко визначеним результатам навчання, критеріям оцінювання та системі проміжного контролю з'являється можливість своєчасно коригувати освітній процес, виявляти труднощі у засвоєнні навчального матеріалу та забезпечувати якісну підготовку фахівців.

Модульний підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, за якої студент повинен навчатися самостійно, а викладач – здійснювати мотиваційне управління його навчанням та контроль. Студенти залучаються до активної навчально-пізнавальної діяльності, в якій навчання має суб'єктивний, усвідомлений характер. Курс, побудований за модульним принципом, має низку переваг: дозволяє студентам працювати в індивідуальному темпі, а також працювати в парах і групах, крім того, забезпечує «м'які» форми контролю (тестування, творчі завдання тощо) у процесі засвоєння змісту навчального матеріалу. Особливе значення в модульному підході, що сприяє формуванню інформаційної культури майбутніх педагогів, набуває організація самоосвіти та творчої роботи студентів.

Самоосвіта виступає засобом пошуку та засвоєння соціального досвіду, за допомогою якого особистість може реалізувати власну освіту, розвиток та професійну підготовку відповідно до поставлених перед собою цілей і завдань. Такий підхід підкреслює, що справжня самоосвіта має максимально відповідати мотивам і завданням, що стоять перед людиною, рівню її особистої готовності до самовдосконалення. Тільки в цьому випадку функціонування процесу самоосвіти людини може стати максимально продуктивним і результативним [6].

Ще однією важливою проблемою, що стоїть перед ЗВО, є підготовка студентів до творчого осмислення навчального матеріалу, прищеплення потреби у систематичному збагаченні знань та прагнення до неперервної освіти. Розвитку творчого професійного мислення сприяє проєктна діяльність. Оскільки проєктна діяльність передбачає вироблення у студентів самостійних дослідницьких умінь, що полягають у постановці проблеми, зборі та обробці інформації, проведенні досліджень, аналізі отриманих даних, професійному самовизначенні, можна зробити висновок про ефективність реалізації цієї форми навчання у формуванні інформаційної культури майбутніх педагогів [4].

Виконання великого обсягу самостійної роботи з метою отримання знань і умінь використання інформаційно-комунікаційних технологій у професій-

ній діяльності сприяє формуванню професійно значущої якості майбутнього педагога – інформаційної культури, що розглядається як рівень досконалості у використанні інформації, досягнутий в оволодінні інформаційно-комунікаційними технологіями.

Інформаційна культура майбутнього педагога полягає не лише в розумінні інформаційно-комунікаційних технологій та пов'язаних з ними програмних ресурсів; це, насамперед, професійна оцінка інформаційних ресурсів педагогічної галузі, вміння користуватися інформацією, яку вони надають. Важливим є вибір тієї інформації, яка узгоджується зі змістом освітнього процесу, не суперечить науковому підходу викладу, адаптується для доступного розуміння учнями різних вікових груп [6].

Все це передбачає наявність у майбутнього педагога таких умінь, як вміння користуватися освітніми ресурсами, пошук і відбір актуальної інформації, її критичне осмислення, а також її новизна та значущість для учнів [1]. Тому основне завдання вищої освіти полягає в тому, щоб навчити студента отримувати, обробляти, передавати та творчо використовувати інформацію з метою вироблення оптимальних (з точки зору виробництва, економіки тощо) рішень. Будь-який вид діяльності передбачає отримання необхідної інформації та її обробку з достатньою ефективністю. Відсутність необхідної інформації часто ускладнює прийняття ефективного рішення в кожному конкретному випадку. Студент повинен розуміти це і щодня відчувати потребу в отриманні інформації. Для цього необхідно сформувати в нього цю потребу, яка є найважливішою частиною його інформаційної культури.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, до основних підходів формування інформаційної культури майбутніх педагогів відносяться системний підхід, який забезпечує цілісність, послідовність і комплексність професійної підготовки, сприяє інтеграції знань, умінь і цінностей у сфері інформаційної діяльності та створює умови для формування компетентного, мобільного й конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти; діяльнісний підхід, що забезпечує розвиток професійно значущих знань, умінь і якостей особистості, сприяє формуванню готовності до ефективної педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти та є важливою умовою підготовки сучасного конкурентоздатного педагога; модульний підхід у формуванні інформаційної культури майбутнього педагога сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки, забезпечує системність і практичну спрямованість освітнього процесу, формує готовність до використання сучасних інформаційних технологій у педагогічній діяльності та відповідає актуальним потребам розвитку цифрової освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у обґрунтуванні педагогічних умов формування інформаційної культури майбутніх педагогів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Карабін О. Інформаційна культура студентів в контексті модернізації педагогічної освіти. *Наукові записки*

Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2005. № 2. 149 с.

2. Коломієць А. М., Лапшина І. М., Білоус В. С. Основи інформаційної культури майбутнього вчителя: навчально-методичний посібник. Вінниця: ВДПУ, 2006. 88 с.

3. Купіна О. Формування інформаційної культури майбутніх учителів в умовах збройної агресії та інформаційної війни. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич, 2023. Вип. 65. Том 2. С. 283–288.

4. Макаренко Л. Л. Інформаційна культура особистості: історико-педагогічний аналіз. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2016. Вип. 53. С. 128–141.

5. Kawończyk E. Wpływ kultury organizacyjnej szkoły na kształcenie kompetencji informacyjnych nauczycieli i uczniów – na przykładzie ZS im. Walerego Goetla w Suchej Beskidzkiej. *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym*. Teoria i praktyka. 2016. T. II. S. 211–224.

6. Haleta Y., Kozlenko V., Riabovol L., Filonenko O., & Kravtsova T. Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. 2023. № 14(41). Pp. 526–536. <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.29>

REFERENCES

1. Karabin, O. (2005). Informatsiynaya kul'tura studentiv v konteksti modernizatsiyi pedahohichnoyi osvity [Information culture of students in the context of modernization of pedagogical education]. *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsional'noho pedahohichnoho universytetu*. Seriya: Pedahohika. №2. 149 s. [in Ukrainian]

2. Kolomyiets, A. M., Lapshyna, I. M., Bilous, V. S. (2006). *Osnovy informatsiynoyi kul'tury maybutn'oho vchytelya* [Basics of information culture of the future teacher: educational and methodological manual]: navchal'no-metodychnyy posibnyk. Vinnytsya: VDPU. 88 s. [in Ukrainian]

3. Kupina, O. (2023). Formuvannya informatsiynoyi kul'tury maybutnikh uchyteliv v umovakh zbroynoyi ahresiyi ta informatsiynoyi viyny [Formation of information culture of future teachers in the conditions of armed aggression and information war]. *Aktual'ni pytannya humanitarnykh nauk*. Drohobych. Vyp. 65. Tom 2. S. 283–288. [in Ukrainian]

4. Makarenko, L. L. (2016). Informatsiynaya kul'tura osobystosti: istoryko-pedahohichnyy analiz [Information culture of the individual: historical and pedagogical analysis]. *Naukovyy chasopys NPU im. M. P. Drahomanova*. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy. Vyp. 53. S. 128–141. [in Ukrainian]

5. Kawończyk, E. (2016). Wpływ kultury organizacyjnej szkoły na kształcenie kompetencji informacyjnych nauczycieli i uczniów – na przykładzie ZS im. Walerego Goetla w Suchej Beskidzkiej. *Kultura informacyjna w ujęciu interdyscyplinarnym*. Teoria i praktyka. T. II. S. 211–224. [Polish]

6. Haleta, Y., Kozlenko, V., Riabovol, L., Filonenko, O., & Kravtsova, T. (2023). Formación de la cultura de proyectos en futuros docentes. *Revista De La Universidad Del Zulia*. № 14(41). Pp. 526–536. URL: <https://doi.org/10.46925/rdluz.41.29> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БУТКЕВИЧ Антон – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування інформаційної культури майбутніх педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BUTKEVYCH Anton – PhD Student in Philosophy Specialty 011 Educational Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of information culture of future teachers.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 376:316.647.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-746-750

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЧЕРНЕНКО Олександр –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-1797>

e-mail: Chernenko_O.V.fp@gmx.com

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЦІННІСНОЇ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті здійснено теоретичне узагальнення сучасних наукових підходів до формування толерантності як ціннісної основи інклюзивного освітнього середовища та обґрунтовано її визначальну роль у забезпеченні гуманістичного характеру освітнього процесу. Показано, що в умовах інклюзивної освіти толерантність слід розглядати не лише як моральну якість особистості, а як базовий принцип організації педагогічної взаємодії, що забезпечує прийняття різноманітності, повагу до гідності кожної дитини, визнання права на відмінність і створення умов для повноцінної участі осіб з особливими освітніми потребами в навчанні та соціальному житті.

У результаті аналізу наукових джерел з'ясовано, що толерантне освітнє середовище формується за умови системного поєднання аксіологічного, психологічного, соціально-педагогічного та організаційно-методичного компонентів, а також за наявності цілеспрямованої роботи з учнями, педагогами та батьками. Уточнено, що важливими передумовами його розвитку є педагогіка партнерства, позитивний морально-психологічний клімат, підтримувальна комунікація, профілактика упередженого ставлення, створення безпечного простору взаємодії та залучення дітей до спільної діяльності на засадах рівності й взаємоповаги. Доведено, що педагогічно організоване виховання толерантності сприяє розвитку позитивних міжособистісних стосунків у дитячому колективі, підвищує рівень соціального прийняття дітей з особливими освітніми потребами, зменшує ризики ізоляції, стигматизації та дискримінації, а також підсилює гуманістичний потенціал інклюзивної освіти. Визначено, що толерантність виконує важливу соціалізаційну функцію, оскільки забезпечує успішніше включення дитини з особливими освітніми потребами до спільноти однолітків, підтримує формування позитивної самооцінки, розвиває навички співпраці та сприяє її повноцінній участі в житті класу.

У статті акцентовано, що формування толерантності в інклюзивному освітньому середовищі має здійснюватися системно й охоплювати навчальну, виховну, комунікативну та соціально-педагогічну сфери діяльності закладу освіти. Ефективними засобами цього процесу визначено тематичні бесіди, тренінги з розвитку емпатії, інтерактивні вправи, колективні творчі справи, спільні проєкти, обговорення морально-етичних ситуацій, а також педагогічні практики, спрямовані на утвердження цінностей рівності, поваги й прийняття. Особливу роль у формуванні культури толерантності відведено педагогові, асистенту вчителя та фахівцям психолого-педагогічного супроводу, які мають виступати носіями цінностей інклюзії, моделями толерантної поведінки та координаторами позитивної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: толерантність, інклюзивне освітнє середовище, інклюзивна освіта, учні з особливими освітніми потребами, педагогічні умови, соціалізація.

CHERNENKO Oleksandr –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Associate Professor of the Department of Educational Sciences Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-1797>

e-mail: Chernenko_O.V.fp@gmx.com

FORMATION OF TOLERANCE AS A VALUE BASIS OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article provides a theoretical generalization of modern scientific approaches to the formation of tolerance as a value basis of an inclusive educational environment and substantiates its decisive role in ensuring the humanistic nature of the educational process. It is shown that in the context of inclusive education, tolerance should be considered not only as a moral quality of the individual, but as a basic principle of organizing pedagogical interaction, which ensures acceptance of diversity, respect for the dignity of each child, recognition of the right to difference and creation of conditions for the full participation of persons with special educational needs in education and social life.

As a result of the analysis of scientific sources, it was found that a tolerant educational environment is formed under the condition of a systematic combination of axiological, psychological, socio-pedagogical and organizational-methodological components, as well as in the presence of purposeful work with students, teachers and parents. It was specified that important prerequisites for its development are partnership pedagogy, a positive moral and psychological climate, supportive communication, prevention of prejudice, creation of a safe space for interaction and involvement of children in joint activities on the basis of equality and mutual respect. It was proven that pedagogically organized education of tolerance contributes to the development of positive interpersonal relationships in the children's team, increases the level of social acceptance of children with special educational needs, reduces the risks of isolation, stigmatization and discrimination, and also strengthens the humanistic potential of inclusive education. It is determined that tolerance performs an important socialization function, as it ensures a more successful inclusion of a child with special educational needs in the community of peers, supports the formation of positive self-esteem, develops cooperation skills and promotes their full participation in the life of the classroom.

The article emphasizes that the formation of tolerance in an inclusive educational environment should be carried out systematically and cover the educational, educational, communicative and socio-pedagogical spheres of activity of the educational institution. Effective means of this process are identified as thematic conversations, trainings on the development of empathy, interactive exercises, collective creative activities, joint projects, discussions of moral and ethical situations, as well as pedagogical practices aimed at affirming the values of equality, respect and acceptance. A special role in the formation of a culture of tolerance is assigned to the teacher, teacher's assistant and specialists in psychological and pedagogical support, who should act as carriers of the values of inclusion, models of tolerant behavior and coordinators of positive interaction between all participants in the educational process.

Key words: *tolerance, inclusive educational environment, inclusive education, students with special educational needs, pedagogical conditions, socialization.*

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує не лише питання нормативного забезпечення, організації психолого-педагогічного супроводу та адаптації освітнього процесу, а й потребу формування такої системи цінностей, яка б визначала гуманістичний характер взаємодії всіх учасників освітнього процесу. У цьому контексті особливого значення набуває толерантність як ціннісна основа інклюзивного освітнього середовища, що забезпечує прийняття індивідуальних відмінностей, визнання рівної гідності кожної дитини та подолання дискримінаційних установок у шкільній спільноті.

Інклюзивне освітнє середовище не може бути зведене лише до архітектурної доступності, організаційних рішень чи корекційно-розвиткової підтримки, оскільки його якість значною мірою визначається характером міжособистісних відносин, емоційним кліматом і готовністю учасників освітнього процесу до конструктивної взаємодії з дитиною, яка має особливі освітні потреби. Саме тому проблема формування толерантності має розглядатися як одна з ключових передумов результативності інклюзивної освіти, адже без сформованого ціннісного підґрунтя навіть належно організовані педагогічні заходи можуть не забезпечити справжнього включення дитини в освітню спільноту.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється тим, що діти з особливими освітніми потребами нерідко стикаються з бар'єрами соціального прийняття, упередженнями з боку однолітків, недостатньою готовністю педагогів до побудови культури взаємоповаги, а також із фрагментарністю виховної роботи, спрямованої на розвиток толерантного ставлення. Отже, наукове осмислення процесу формування толерантності в умовах інклюзивної освіти є важливим як для розвитку теорії педагогіки, так і для вдосконалення освітньої практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування толерантності в інклюзивному освітньому середовищі посідає важливе місце в сучасних педагогічних, психологічних і соціально-педагогічних дослідженнях, у яких наголошується на тому, що інклюзія є не лише організаційною моделлю навчання, а насамперед системою цінностей, орієнтованою на визнання людської різноманітності.

С. Щербина, Т. Новак, Я. Віхляєва [9] розглядають толерантне середовище як одну з визначальних характеристик інклюзивної освіти та підкреслюють, що його формування потребує системної діяльності, спрямованої на зміну ставлень, подолання стереотипів і розвиток культури прийняття. Т. Лесіна і В. Мельник [4] акцентують увагу на теоретико-методичних засадах створення толерантного освітнього середовища в умовах інклюзії та доводять, що воно формується через цілеспрямовану роботу з усіма суб'єктами освітнього процесу, а не лише через адаптацію дитини до наявних умов.

У дослідженні Н. Заверико та Т. Соловйової [3] толерантність у школярів розглядається як необхідна умова розвитку інклюзивної освіти в Україні, оскільки саме вона забезпечує готовність до прийняття інших, взаємоповагу та відмову від

дискримінаційних моделей поведінки. Т. Боровисюк і А. Фаін [1] розкривають взаємозв'язок між інклюзивною освітою та толерантністю як основою формування суспільства рівних можливостей, підкреслюючи, що освітній простір має бути не лише доступним, а й морально відкритим до різноманітності.

І. Дроботько [2] обґрунтовує роль толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у процесі їх соціалізації в дитячому колективі та звертає увагу на значення прийняття дитини однолітками, підтримки педагогів і подолання упереджень у взаємодії. А. Терешук і Л. Бутузова [7] аналізують маркери толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, що дає змогу конкретизувати показники сформованості толерантності у шкільному середовищі.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні формування толерантності як ціннісної основи інклюзивного освітнього середовища та визначенні педагогічних умов, форм і напрямів її розвитку в освітній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній педагогічній науці толерантність розглядається як інтегративна особистісна й соціальна якість, що виявляється в повазі до іншої людини, визнанні її права на відмінність, готовності до конструктивного діалогу та співжиття в умовах різноманітності. У площині інклюзивної освіти толерантність набуває особливого змісту, оскільки стосується не лише загальної культури міжособистісних стосунків, а й ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як до рівноправних учасників освітнього процесу.

На відміну від формального терпіння, педагогічно значуща толерантність передбачає активне прийняття, емпатію, здатність до співпраці, відмову від стигматизації та підтримку участі кожної дитини в спільному житті класу. Саме тому вона виступає однією з базових цінностей інклюзивного освітнього середовища поряд із рівністю, гідністю, справедливістю, повагою до прав людини та соціальною солідарністю.

Толерантність у структурі інклюзивної освіти виконує кілька взаємопов'язаних функцій. По-перше, вона забезпечує морально-психологічне підґрунтя прийняття різноманітності як норми освітнього життя. По-друге, сприяє гармонізації стосунків між дітьми з типовим розвитком і дітьми з особливими освітніми потребами. По-третє, створює умови для зменшення соціальної дистанції, упередженого ставлення та дискримінації. У результаті толерантність постає не додатковою якістю інклюзивного середовища, а його системоутворювальною цінністю.

Інклюзивне освітнє середовище є багатовимірною системою, яка охоплює просторово-предметний, організаційний, комунікативний, психологічний та аксіологічний виміри. Якщо просторово-організаційні умови забезпечують фізичну й навчальну доступність, то аксіологічний і комунікативний виміри визначають якість людських взаємин, ступінь моральної відкритості колективу та реальний рівень включеності кожної дитини [5, с. 153].

Толерантність у такому середовищі не виникає стихійно, а формується як результат системної педагогічної діяльності, що передбачає ціннісне наповнення освітнього процесу, педагогіку партнерства, підтримувальну комунікацію, попередження булінгу та створення умов для взаємодії на засадах поваги. У

цьому контексті можна стверджувати, що інклюзивне середовище є по-справжньому якісним лише тоді, коли воно забезпечує не тільки можливість спільного навчання, а й прийняття дитини колективом та її позитивне емоційне переживання власної належності до спільноти [7, с. 203].

Таблиця 1.

СХЕМА ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЯК ЦІННІСНОЇ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Компонент	Зміст	Приклади реалізації	Очікуваний результат
Ціннісні засади	Повага, рівність, прийняття різноманітності, людська гідність, емпатія.	Обговорення правил класу, виховні бесіди, морально-етичні ситуації.	Формування гуманістичних орієнтацій і позитивного ставлення до різних дітей.
Суб'єкти взаємодії	Учні, педагоги, батьки, асистент учителя, фахівці супроводу.	Спільні заходи, партнерська взаємодія, командне обговорення проблем дитини.	Узгоджені дії всіх учасників освітнього процесу.
Педагогічні умови	Позитивний психологічний клімат, безпечне середовище, попередження стигматизації та булінгу, педагогіка партнерства.	Створення доброзичливої атмосфери, підтримувальна комунікація, профілактична робота.	Зниження напруженості, конфліктності та соціальної ізоляції.
Форми і засоби реалізації	Бесіди, тренінги, дискусії, інтерактивні вправи, групова робота, спільні творчі справи, робота з батьками.	Проекти, вправи на емпатію, колективні творчі завдання, рольові ігри.	Набуття досвіду співпраці, взаємоповаги та прийняття.
Поведінка педагога	Особистий приклад толерантності, тактовність, справедливості, підтримка, відкритість до діалогу.	Коректне реагування на відмінності, рівне ставлення до всіх учнів.	Засвоєння дітьми моделей толерантної поведінки через наслідування.
Результати	Позитивні міжособистісні стосунки, соціальне прийняття дітей з ООП, успішна соціалізація, гуманізація освітнього простору.	Підвищення згуртованості класу, участь усіх дітей у спільній діяльності.	Становлення інклюзивного середовища як простору рівності, підтримки та взаємоповаги.

Формування толерантного середовища яка подана в (таблиці 1) передбачає зміну акцентів з адаптації дитини до вимог системи на трансформацію самої системи відповідно до принципів гуманізму, безбар'єрності, справедливості та поваги до індивідуальних потреб. Такий підхід відповідає сучасному розумінню інклюзії як процесу усунення бар'єрів для участі та розширення можливостей кожного учня в освітньому просторі [9, с. 309].

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити низку педагогічних умов, від яких залежить результативність формування толерантності в інклюзивному освітньому середовищі. Першою з них є цілеспрямоване аксіологічне наповнення освітнього процесу, коли ідеї гідності, рівності, поваги до людської різноманітності та відповідальності за взаємодію послідовно інтегруються в зміст навчання, виховні заходи, правила класу та шкільну культуру.

Другою важливою умовою виступає готовність педагогів до формування толерантного середовища, що передбачає не лише професійні знання про особливі освітні потреби, а й сформовані ціннісні орієнтації, емпатію, комунікативну культуру, уміння працювати з груповою динамікою та запобігати проявам стигматизації. Педагог у цьому процесі виступає носієм цінностей інклюзії й моделлю толерантної поведінки, тому саме від його позиції багато в чому залежить характер взаємин у дитячому колективі [1, с. 293].

Третьою умовою є організація позитивної взаємодії між дітьми, яка сприяє формуванню досвіду спілкування, співпраці та взаємодопомоги. Спільні творчі завдання, робота в парах і групах, проєктна діяльність, рольові вправи, колективне обговорення моральних ситуацій та вправи на розвиток емпатії допомагають зменшити соціальну дистанцію між дітьми та подолати упередження щодо однокласників з особливими освітніми потребами.

Четвертою умовою є системна взаємодія з батьками, адже саме родинні установки значною мірою впливають на ставлення дітей до однолітків з ООП. Просвітницька робота з батьками, спільні зустрічі, обговорення цінностей інклюзії, формування єдиної виховної позиції школи та сім'ї забезпечують більш стабільне утвердження толерантних моделей взаємодії [4].

Толерантність в інклюзивному освітньому середовищі формується не лише через декларативне проголошення відповідних цінностей, а передусім через практику щоденної взаємодії. У зв'язку з цим важливого значення набувають виховні, комунікативні та соціально-педагогічні форми роботи, що забезпечують усвідомлення учнями цінності різноманітності, досвід співпраці та позитивне емоційне ставлення до однолітків з особливими освітніми потребами.

Серед ефективних засобів формування толерантності можна виокремити тематичні години спілкування, етичні бесіди, тренінги з розвитку

емпатії, колективні творчі справи, обговорення літературних і життєвих ситуацій, інтерактивні вправи на взаєморозуміння, соціальні проєкти та волонтерські ініціативи [4]. Такі форми роботи сприяють не лише інформуванню дітей про особливості інших, а й формуванню практичних навичок співробітництва, взаємоповаги та безконфліктної взаємодії.

Значний потенціал мають педагогічні ситуації, у яких дитина з особливими освітніми потребами не постає об'єктом співчуття, а виступає рівноправним учасником спільної діяльності. Такий досвід є надзвичайно важливим, оскільки допомагає змінити сприйняття різниці з проблемної на природну, а інклюзію – з винятку на освітню норму [9, с. 309].

Одним із найважливіших результатів сформованого толерантного середовища є успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами. Саме в умовах прийняття, психологічної безпеки, емоційної підтримки та рівноправної участі дитина отримує можливість розвивати комунікативні навички, формувати позитивну самооцінку, набувати досвіду співпраці та відчувати себе частиною колективу.

О. Ферт і Л. Талдонова підкреслюють, що стосунки між дітьми з особливими потребами та їхніми однолітками в умовах спільного навчання мають вирішальне значення для повноцінного включення дитини в соціальне середовище [8, с. 60–61]. За наявності толерантної атмосфери зменшується ризик відчуження, а сама дитина отримує реальні можливості для участі в ігровій, навчальній, комунікативній і позакласній діяльності.

Соціалізаційний потенціал толерантності виявляється і в тому, що вона формує у всіх дітей досвід життя в суспільстві різноманітності. Учні вчаться сприймати відмінності як природну характеристику людської спільноти, набувають навичок підтримки, співпереживання та демократичної взаємодії, що має значення не лише для шкільного життя, а й для їхнього подальшого громадянського становлення [7, с. 205].

Формування толерантності як ціннісної основи інклюзивного освітнього середовища неможливе без узгодженої діяльності педагогічного колективу. Успіх цього процесу залежить від того, наскільки послідовно адміністрація закладу освіти, учителі, асистенти вчителя, практичні психологи та соціальні педагоги реалізують єдину стратегію підтримки дитини та розвитку культури прийняття.

Педагогічний колектив має не лише демонструвати толерантне ставлення, а й цілеспрямовано проєктувати середовище, у якому цінності інклюзії стають реальними нормами повсякденного життя. Це передбачає вироблення спільних правил взаємодії, підтримку доброзичливої атмосфери, координацію виховних заходів, своєчасне реагування на конфліктні ситуації та постійне професійне самовдосконалення педагогів у сфері інклюзивної компетентності [6, с. 153].

Особливої ваги набуває приклад дорослого, адже діти значною мірою засвоюють моделі ставлення через спостереження за поведінкою значущих осіб. Якщо педагог демонструє повагу, тактовність, спокійне прийняття особливостей кожної дитини та водночас утверджує принцип справедливості, то такі норми поступово стають частиною культури учнівського колективу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, формування толерантності як ціннісної основи інклюзивного освітнього середовища є необхідною умовою ефективної реалізації інклюзивної освіти, оскільки саме толерантність забезпечує морально-психологічне підґрунтя прийняття різноманітності, позитивної взаємодії та повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами в життя освітньої спільноти.

Важливими засобами формування толерантності є інтерактивні форми виховної роботи, емпатійні та комунікативні практики, колективні творчі справи, морально-етичні дискусії, соціальні проєкти та педагогічні ситуації співробітництва, які забезпечують набуття дітьми реального досвіду взаємоповаги й прийняття. У результаті толерантне середовище сприяє не лише соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а й вихованню в усіх учасників освітнього процесу культури демократичної взаємодії та гуманістичного світогляду.

Перспективи подальших наукових розвідок доцільно пов'язувати з емпіричним вивченням рівнів сформованості толерантності в учнів різного віку, розробленням діагностичних інструментів оцінювання толерантного освітнього середовища, аналізом ефективності конкретних виховних технологій і вивченням підготовки педагогів до формування культури толерантності в умовах сучасної інклюзивної практики

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Боровисюк Т. В., Фаін А. В. Інклюзивна освіта та толерантність: шлях до формування суспільства рівних можливостей. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті*. 2023. Вип. 5. С. 291–298.
2. Дроботько І. Роль толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в процесі їх соціалізації в дитячому колективі. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом*. Психологія. 2024. Вип. 4(65). С. 5–10. DOI: 10.32689/maup.psych.2024.4.1.
3. Заверико Н. В., Соловійова Т. Г. Виховання толерантності у школярів як умова розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка. 2018. Вип. 29. С. 60–66.
4. Лесіна Т., Мельник В. Створення толерантного освітнього середовища в закладі дошкільної освіти в умовах інклюзії: теоретико-методичні засади. *Наша школа імені В. О. Сухомлинського*. 2023. № 2. DOI: 10.61339/2786-6947.2023.2.289571.
5. Мотуз Т. В. Педагогічні умови виховання толерантності учнівської молоді. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. 2017. Вип. 8. С. 96–103.
6. Талдонова Л. «Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. *Вісник Львівського університету*. Серія: Психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 152–158. DOI: 10.30970/2522-1876-2018-3-21.
7. Терещук А., Бутузова Л. Маркери толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП). *Current Trends in the Development of Scientific Research in Today's Conditions*. Florence, 2024. P. 202–206.
8. Ферт О. Г. Проблема становлення стосунків дітей з особливими потребами та їхніх однолітків в умовах спільного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 23(1). С. 59–63. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/23-1/15.
9. Щербина С., Новак Т., Віхляєва Я. Особливості формування толерантного середовища в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*.

Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2026. № 1(58).
С. 308–314. DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.308-314.

REFERENCES

1. Borovytskiy, T. V., Fain, A. V. (2023). Inkluzivna osvita ta tolerantnist: shliakh do formuvannya suspilstva rivnykh mozhlyvostei [Inclusive education and tolerance: the path to creating a society of equal opportunities]. *Dukhovno-intelektualne vykhovannya i navchannya molodi v KhKhI stolitti*. Vyp. 5. S. 291–298. [in Ukrainian]
2. Drobotko, I. (2024). Rol tolerantnoho stavlennia do ditei z osoblyvymy potrebamy v protsesi yikh sotsializatsii v dytiachomu kolektyvi [The role of a tolerant attitude towards children with special needs in the process of their socialization in a children's group]. *Naukovi pratsi Mizhrehionalnoi akademii upravlinnia personalom. Psykholohiia*. Vyp. 4(65). S. 5–10. DOI: 10.32689/maup.psych.2024.4.1. [in Ukrainian]
3. Zaveryko, N. V., Soloviova, T. H. (2018). Vykhovannya tolerantnosti u shkolariv yak umova rozvytku inkluzyvnoi osvity v Ukraini [Cultivating tolerance in schoolchildren as a condition for the development of inclusive education in Ukraine]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*. Vyp. 29. S. 60–66. [in Ukrainian]
4. Lesina, T., Melnyk, V. (2023). Stvorennia tolerantnoho osvitnoho seredovyscha v zakladi doskilnoi osvity v umovakh inkluzii: teoretyko-metodychni zasady [Creating a tolerant educational environment in a preschool educational institution in conditions of inclusion: theoretical and methodological principles]. *Nasha shkola imeni V. O. Sukhomlynskoho*. № 2. DOI: 10.61339/2786-6947.2023.2.289571. [in Ukrainian]
5. Motuz, T. V. (2017). Pedahohichni umovy vykhovannya tolerantnosti uchnivskoi molodi [Pedagogical conditions for educating tolerance among students]. *Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoi humanitarno-pedahohichnoi akademii im. Tarasa Shevchenka. Serii: Pedahohika*. Vyp. 8. S. 96–103. [in Ukrainian]
6. Taldonova, L. (2018). «Vkliuchennia» dytyny z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v suspilstvo zdorovykh odnolitkiv ["Inclusion" of a child with special educational needs into a society of healthy peers]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky*. Vyp. 3. S. 152–158. DOI: 10.30970/2522-1876-2018-3-21. [in Ukrainian]

7. Tereshchuk, A., Butuzova, L. (2024). Markery tolerantnoho stavlennia do ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy (OOP) [Markers of tolerant attitude towards children with special educational needs (SEN)]. *Current Trends in the Development of Scientific Research in Today's Conditions*. Florence. P. 202–206. [in Ukrainian]

8. Fert, O. H. (2020). Problema stanovlennia stosunkiv ditei z osoblyvymy potrebamy ta yikhnikh odnolitkiv v umovakh spilnoho navchannya [The problem of developing relationships between children with special needs and their peers in a shared learning environment]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp. 23(1). S. 59–63. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/23-1/15. [in Ukrainian]

9. Shcherbyna, S., Novak, T., Vikhlaieva, Ya. (2026). Osoblyvosti formuvannya tolerantnoho seredovyscha v umovakh inkluzyvnoi osvity [Peculiarities of forming a tolerant environment in inclusive education]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota»*. 2026. № 1(58). S. 308–314. DOI: 10.24144/2524-0609.2026.58.308-314. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРНЕНКО Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: управління освітніми проєктами, якість освіти, інноваційна діяльність, інтерактивні методи навчання, менеджмент освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERNENKO Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Educational Sciences, Central Ukrainian State University named after Volodymyr Vynnychenko.

Scientific interests: educational project management, quality of education, innovative activity, interactive teaching methods, educational management.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 37. 011: (477)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-750-754

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГАНЗЕНКО Олександр –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9533-3443>
e-mail: ganz.aleksandr@gmail.com

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНСЬКІЙ СІМ'Ї (ДРУГА ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

У статті узагальнено позитивний досвід морально-етичного виховання дітей в українській сім'ї другої половини XIX – початку XX століття.

З'ясовано, що у традиційному суспільстві в означений період сім'ю трактували як важливий соціальний інститут із чітко впорядкованою системою внутрішніх взаємин, де обов'язки кожного визначалися за статтю та віком, а також стосувалися праці й виховання дітей. Саме родина виконувала ключову функцію у збереженні та передаванні етнічної культури, оскільки послаблення родинних зв'язків призводило до руйнування механізмів етносоціального виховання. У межах української сім'ї підтримувалися самотність і автентичність, накопичувалися та передавалися традиції, культурні надбання, релігійні уявлення, мова й система цінностей.

Встановлено, що морально-етичне виховання в українській родині сприяло тому, що діти глибоко усвідомлювали моральні норми поведінки в межах своєї етнічної спільноти та опановували правила взаємодії з іншими її членами. Водночас засади народної етики формувалися через активну участь дітей у щоденній праці, господарюванні, сімейному житті, а також через дотримання звичаїв, традицій і обрядових практик. Саме вони виховували в дитині чесність, засуджуючи брехню й крадіжку як великий гріх і зло.

У морально-етичному вихованні дітей широко використовувалися такі ефективні методи, як доручення й обов'язки, особистий приклад дорослих, вплив громадської думки, навіювання, а також заохочення і покарання. Доручення в українській родині добиралися відповідно до віку та статі дитини й поступово ускладнювалися.

Регулярне виконання щоденних обов'язків змалку привчало до дисципліни, формувало відповідальність, загартовувало характер і сприяло розвитку морально-вольових якостей. Важливу роль відігравала й громадська думка, яка виявлялася через систему традиційних звичаєвих норм і суттєво впливала на поведінку дітей.

Важливе місце у вихованні посідали приклад і авторитет батьків, завдяки чому діти засвоювали працелюбність, відповідальність, шанобливе ставлення до природи та старших. Родинні традиції відзначалися стійкістю, а вплив старших поколінь був тривалим і безпосереднім.

Ключові слова: морально-етичне виховання, українська родина, сімейне виховання, родинні традиції, моральні норми поведінки, друга половина XIX – початок XX століття.

HANZENKO Oleksandr –

Postgraduate Student Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9533-3443>

e-mail: ganz.aleksandr@gmail.com

MORAL AND ETHICAL EDUCATION IN THE UKRAINIAN FAMILY (SECOND HALF OF THE 19TH – BEGINNING OF THE 20TH CENTURY)

The article summarizes the positive experience of moral and ethical upbringing of children in the Ukrainian family of the second half of the 19th – early 20th centuries.

It is found that in the traditional society of the 19th – early 20th centuries, the family was treated as an important social institution with a clearly ordered system of internal relationships, where the duties of each were determined by gender and age, and also related to work and raising children. It was the family that performed a key function in preserving and transmitting ethnic culture, since the weakening of family ties led to the destruction of mechanisms of ethnosocial upbringing. Within the Ukrainian family, identity and authenticity were maintained, traditions, cultural heritage, religious beliefs, language, and a system of values were accumulated and transmitted.

It has been established that moral and ethical education in the Ukrainian family contributed to the fact that children were deeply aware of the moral norms of behavior within their ethnic community and mastered the rules of interaction with other members of it. At the same time, the principles of folk ethics were formed through the active participation of children in daily work, housekeeping, family life, as well as through the observance of customs, traditions and ritual practices. It was they who brought up honesty in the child, condemning lies and theft as a great sin and evil.

In the moral and ethical upbringing of children, such effective methods as assignments and responsibilities, the personal example of adults, the influence of public opinion, suggestion, as well as encouragement and punishment were widely used. Assignments in the Ukrainian family were selected according to the age and gender of the child and gradually became more complicated.

Regular performance of daily duties from an early age taught discipline, formed responsibility, tempered character, and contributed to the development of moral and strong-willed qualities. Public opinion also played an important role, which was manifested through a system of traditional customs and norms and significantly influenced children's behavior.

An important place in upbringing was occupied by the example and authority of parents, thanks to which children learned hard work, responsibility, respectful attitude towards nature and elders. Family traditions were distinguished by stability, and the influence of older generations was long-lasting and direct.

Keywords: moral and ethical education, Ukrainian family, family education, family traditions, moral norms of behavior, second half of the 19th – beginning of the 20th century.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сім'я як один із найдавніших і найстабільніших соціальних інститутів поєднує відносно самостійність із суттєвим впливом на різні сфери суспільного життя. Сучасні проблеми в Україні значною мірою зумовлені ціннісними суперечностями та дезорієнтацією в суспільстві. У зв'язку з цим перед педагогами, батьками та науковцями постає складне завдання визначення засад і цінностей, на яких має ґрунтуватися сучасна система освіти й виховання.

У цьому процесі важливу роль повинна відігравати сім'я, яка значною мірою зберігає усталені норми, правила поведінки та культурні традиції. Водночас через певне послаблення виховної функції в останні роки вона має відновити виконання своїх традиційних завдань – формування моральних, трудових, громадянських та естетичних якостей дитини, а також загальнолюдських і національних ціннісних орієнтирів.

Актуальність посилення виховного потенціалу сім'ї пояснюється тим, що вона є основним соціальним інститутом, відповідальним за формування особистості в усій повноті її розвитку. Саме сім'я є для дитини своєрідною мікромоделлю суспільства, через яку вона засвоює духовну культуру [8, с. 5].

Відповідно до Закону України «Про освіту», сімейне виховання розглядається як основа форму-

вання дитини як особистості. Батьки несуть обов'язок виховувати в дітей повагу до людської гідності, прав і свобод людини, законів та етичних норм. Вони мають дбати про фізичний і психічний розвиток дитини, сприяти розкриттю її здібностей і формуванню навичок здорового способу життя. Також на батьків покладається завдання власним прикладом і виховним впливом утверджувати суспільні моральні цінності, зокрема правдивість, справедливість, патріотизм, гуманізм, толерантність і працелюбність. Особливо підкреслюється необхідність формування поваги до державної мови та символів України, а також до національних, історичних і культурних надбань, виховання дбайливого ставлення до них [5].

Науково-педагогічні уявлення про сім'ю як особливий інститут виховання склалися поступово. Вони ґрунтувалися на багатому досвіді народної педагогіки, а також із давніх часів розвивалися у філософсько-педагогічній думці, яка накопичувала знання про родинне виховання та осмислювала значення батьків й інших членів родини у формуванні особистості дитини [2, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Огляд наукових джерел свідчить про значний інтерес дослідників до проблеми сімейного виховання у педагогічній теорії та практиці. У наукових розвідках порушено проблеми педагогічної просвіти батьків як засобу оптимізації сімейного виховання в другій

половині XIX ст. (І. Дубінець), розвитку інституту батьківства в історії української етнопедагогіки (О. Ярошинська), використання сімейних традицій у формуванні моральних цінностей старшокласників (Т. Вечерок), національного виховання в родинах української еліти наприкінці XIX – на початку XX ст. (І. Хлистун), педагогічної просвіти батьків у полікультурному середовищі Закарпаття в останній чверті XX ст. (О. Добощ), морально-етичного виховання в українській сім'ї в період другої половини XIX – початку XX ст. (Н. Муляр), сімейного виховання в педагогічній теорії і практиці Закарпаття в другій половині XIX – 30-х рр. XX ст. (М. Петрус), теорії і практики підготовки батька до виховання дитини в сім'ї в другій половині XX – на початку XXI ст. (О. Хомишак), сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX – XX ст.) (В. Федяєва). Водночас, попри існування значної кількості ґрунтовних досліджень у цій сфері, позитивний досвід морально-етичного виховання дітей в українській сім'ї другої половини XIX – початку XX століття потребує глибшого теоретичного осмислення та практичного впровадження.

Мета статті полягає в узагальненні позитивного досвіду морально-етичного виховання дітей в українській сім'ї другої половини XIX – початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним соціальним осередком, в якому здійснювалося формування духовного світу дитини, традиційно виступала сім'я. У традиційному українському суспільстві сім'я була центральним інститутом формування особистості.

Упродовж своєї неповторної історії українці, розкриваючи національний дух, характер і ментальність, створили притаманну лише їм родинно-побутову культуру. У її межах сім'я посідала особливе місце, сприймаючись як своєрідна «святиня», адже народження та виховання дітей, що забезпечували безперервність роду, вважалися «священним обов'язком батьків» [1].

Попри складні процеси модернізації XIX століття, українська сім'я й надалі залишалася головним осередком духовного формування та виховання дітей.

У традиційному суспільстві XIX – початку XX ст. сім'ю трактували як важливий соціальний інститут із чітко впорядкованою системою внутрішніх взаємин, де обов'язки кожного визначалися за статтю та віком, а також стосувалися праці й виховання дітей. Саме родина виконувала ключову функцію у збереженні та передаванні етнічної культури, оскільки послаблення родинних зв'язків призводило до руйнування механізмів етносоціального виховання. У межах української сім'ї підтримувалися самотність і автентичність, накопичувалися та передавалися традиції, культурні надбання, релігійні уявлення, мова й система цінностей [7].

Сім'я задовольняла не тільки матеріальні потреби дитини, а й формувала її моральний світ, передаючи систему цінностей, життєві орієнтири та уявлення про добро і зло. У родинному колі з покоління в покоління передавалися звичаї, народні вірування, обрядовість, пісенна та казкова традиція, які становили важливу частину духовної культури [7].

У практиці виховання діти мали свій режим, який формувався на основі укладу життя родини, з

урахуванням віку й статті дитини, пори року і навіть дня – будень, неділя чи свято. Виховання відбувалося через життя дітей, через нагромадження ними практичного досвіду і формування звичок, шляхом виконання щоденних доручень і обов'язків [7].

Народне, зокрема морально-етичне виховання в українській родині сприяло тому, що діти глибоко усвідомлювали моральні норми поведінки в межах своєї етнічної спільноти та опановували правила взаємодії з іншими її членами. Водночас засади народної етики формувалися через активну участь дітей у щоденній праці, господарюванні, сімейному житті, а також через дотримання звичаїв, традицій і обрядових практик. Саме вони виховували в дитині чесність, засуджуючи брехню й крадіжку як великий гріх і зло. Це підтверджується народними прислів'ями, зокрема: «Чесному всюди честь, хоч і під лавою» [12, с. 123].

Від самого народження в родині дитину огортали турботою й теплом: їй співали колискові, розважали потішками й примовками, розповідали казки, поступово відкривали світ природи та довкілля, що сприяло ранньому формуванню її світогляду. Саме в сімейному середовищі дитина здобувала перший соціальний досвід і початкове відчуття належності до спільноти. Вона долучалася до родинних справ і обов'язків, водночас засвоюючи основи моральної поведінки.

Сімейне виховання було спрямоване на поступове формування в дитини готовності дотримуватися норм поведінки, притаманних дорослим. Значною мірою це відбувалося через залучення дітей до спільної трудової діяльності в родині, де вони орієнтувалися на батьків, старших братів і сестер як на приклад для наслідування. У такий спосіб дитина з раннього віку долучалася до традицій, звичаїв і правил дорослого світу.

Раннє включення в соціально значущу працю зумовлювало також повагу дорослих до дітей і підлітків. Щоденне виконання обов'язків привчало до дисципліни, виховувало відповідальність, зміцнювало характер і сприяло розвитку морально-вольових якостей [7, с. 9].

У морально-етичному вихованні дітей широко використовувалися такі ефективні методи, як доручення й обов'язки, особистий приклад дорослих, вплив громадської думки, навіювання, а також заохочення і покарання. Доручення в українській родині добиралися відповідно до віку та статі дитини й поступово ускладнювалися.

Регулярне виконання щоденних обов'язків змалку привчало до дисципліни, формувало відповідальність, загартовувало характер і сприяло розвитку морально-вольових якостей. Важливу роль відігравала й громадська думка, яка виявлялася через систему традиційних звичаєвих норм і суттєво впливала на поведінку дітей [6, с. 41].

Важливе місце у вихованні посідали приклад і авторитет батьків, завдяки чому діти засвоювали працелюбність, відповідальність, шанобливе ставлення до природи та старших. У сільському середовищі, де проживала переважна частина населення, родинні традиції відзначалися стійкістю, а вплив старших поколінь був тривалим і безпосереднім.

Оскільки у вихованні дітей в українській сільській родині провідна роль належала матері, її

вплив був визначальним і неперевершеним. Вона дбала про створення в домі доброзичливої, лагідної та психологічно комфортної атмосфери. Саме тому образ матері як ідеальної господині уособлював сімейний затишок, охайність і лад у хаті та на подвір'ї, де все було прибрано й упорядковано, всі нагодовані та доглянуті. Їй були притаманні порада й підтримка для кожного члена родини, гостинність і щедрість, а водночас ощадливість і вміння раціонально господарювати [4, с. 11]. Отже, недарма ідеал особистості, моральні норми та спосіб життя українців цього періоду інколи розглядають як такі, що значною мірою формувалися під впливом жіночих цінностей. Ідеал «господарського сина» втілював образ юнака, якому притаманні охайність, чемність і ввічливість у спілкуванні з усіма, повага до старших і їхніх звичаїв, готовність стати на захист молодших, а також прагнення до знань і усвідомлення їхньої практичної цінності в житті [4, с. 121]. Ідеал «господарської доньки» втілював образ вродливої української дівчини у вишиванці, чия діяльність була пов'язана з ткацтвом, шиттям і доглядом за квітником під вікном. Така дівчина рухалася легко й вправно, ніби «звивалася», а в роботі була надзвичайно спритною та старанною – у неї все «горіло в руках». Вона вирізнялася чемністю, привітністю, а також особливу увагу до збереження власної дівочої честі [4, с. 139].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, у ході наукового пошуку встановлено, що морально-етичне виховання в українській родині сприяло тому, що діти глибоко усвідомлювали моральні норми поведінки в межах своєї етнічної спільноти та опановували правила взаємодії з іншими її членами. Водночас засади народної етики формувалися через активну участь дітей у щоденній праці, господарюванні, сімейному житті, а також через дотримання звичаїв, традицій і обрядових практик.

Регулярне виконання щоденних обов'язків змалку привчало до дисципліни, формувало відповідальність, загартовувало характер і сприяло розвитку морально-вольових якостей. Важливу роль відігравала й громадська думка, яка виявлялася через систему традиційних звичаєвих норм і суттєво впливала на поведінку дітей. Важливе місце у вихованні посідали приклад і авторитет батьків, завдяки чому діти засвоювали працелюбність, відповідальність, шанобливе ставлення до природи та старших. Родинні традиції відзначалися стійкістю, а вплив старших поколінь був тривалим і безпосереднім.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгляді ефективних методів морально-етичне виховання в українській родині в другій половині XIX – на початку XX століття.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Вишневецький О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації сучасні виклики). Національне виховання. Київ, 2010. С. 44-49.
2. Демиденко Т. М. Педагогіка родинного виховання: навч. посіб. Черкаси: Видавець Гордієнко Є. І., 2017. 272 с.
3. Забловський А. Соціалізація дитини в традиційній культурі українців XIX – поч. XX століть: ритуально-аритуальні аспекти. Вісник Київ. ун-ту імені Т. Шевченка. К., 2004. Вип. 74. С. 76–80.

4. Муляр Н. М. Морально-етичне виховання в українській сім'ї (друга половина XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2019. 200 с.
5. Про освіту : Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст. 380.
6. Сейко Н. А. Добродійність у сфері освіти як чинник соціалізації різних категорій дітей в Україні (XIX – початок XX століття). Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2008. Вип. 38. С. 41-44.
7. Стрижаков А. О. Духовний світ дитини в етнопедагогічній спадщині Н. Заглади: автор. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Кіровоград, 2016. 20 с.
8. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX – XX століття): монографія. Херсон: РІПО, 2010. 348 с.
9. Філоненко О. В. Соціалізація різних категорій дітей в Україні (XIX – початок XX ст.). Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДТУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 217. С. 69-73. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-69-73>
10. Чепіль М. М. Народно-педагогічні засади виховання дітей в українській сім'ї (кінець XIX – перша третина XX ст.). Педагогічний альманах: збірник наукових праць / редкол. В. В. Кузьменко (голова) та ін. Херсон : ВПО, 2010. Вип. 6. С. 249-258.
11. Щербак І. Енциклопедія дитинства. Неопалима купина. 1995. № 5-6. С. 112-114.
12. Щербина В. Особливості виховання дітей у сім'ї Півдня України XIX століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Херсон, 2013. 188 с.

REFERENCES

1. Vyshnevs'kyi, O. (2010). Ukrayins'kyi vykhovnyy ideal i natsional'nyy kharakter (vytoky, deformatsiyi suchasni vykylyky) [Ukrainian educational ideal and national character (origins, deformations, modern challenges)]. Natsional'ne vykhovannya. Kyiv. 44-49. [in Ukrainian]
2. Demydenko, T. M. (2017). Pedahohika rodynnoho vykhovannya [Pedagogy of family education]: navch. posib. Cherkasy: Vydavets' Hordiyenko YE. I. 272. [in Ukrainian]
3. Zablovskiy, A. (2004). Sotsializatsiia dytyny v tradytsiyni kulturi ukrayintiv XIX – poch. XX stolit: rytualno-arytualni aspekty [Socialization of a child in the traditional culture of Ukrainians XIX – beginning XX centuries: ritual and ritual aspects]. Visnyk Kyiv. un-tu imeni T. Shevchenka. Kyiv. 74. 76-80. [in Ukrainian]
4. Mulyar, N. M. (2019). Moral'no-etychne vykhovannya v ukayins'kiy sim'yi (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittya) [Moral and ethical upbringing in the Ukrainian family (second half of the 19th – beginning of the 20th century)]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kyiv. 200. [in Ukrainian]
5. Pro osvitu (2017) [On Education]: Zakon Ukrayiny vid 5.09.2017 r. № 2145-VIII. Vidomosti Verkhovnoyi Rady Ukrayiny. № 38–39. St. 380. [in Ukrainian]
6. Seyko, N. A. (2008). Dobrochynnist' u sferi osvity yak chynnyk sotsializatsiyi riznykh katehoriy ditey v Ukrayini (XIX – pochatok XX stolittya) [Philanthropy in the field of education as a factor in the socialization of different categories of children in Ukraine (XIX – early XX centuries)]. Visn. Zhytomyr. derzh. un-tu im. I. Franka. 38. 41-44. [in Ukrainian]
7. Stryzhakov, A. O. (2016). Dukhovnyy svit dytyny v etnopedahohichnyi spadshchyni N. Zahlady [The spiritual world of a child in the ethnopedagogical heritage of N. Zaglada]: avtor. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 – zahal'na pedahohika ta istoriya pedahohiky. Kirovohrad. 20. [in Ukrainian]
8. Fedyayeva, V. L. (2010). Simeyne vykhovannya v istorychniy retrospektyvi (druha polovyna XIX – XX stolittya) [Family education in historical retrospect (second half of the 19th – 20th centuries)]: monohrafiya. Kherson: RIPO. 348 s. [in Ukrainian]
9. Filonenko, O. V. (2025). Sotsializatsiya riznykh katehoriy ditey v Ukrayini (XIX – pochatok XX st.) [Socialization of different categories of children in Ukraine (19th

– early 20th centuries)]. Naukovi zapysky. Seriya: Pedahohichni nauky. Kropyvnyts'kyu: TSDU im. V. Vynnychenka. 217. 69-73. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-69-73> [in Ukrainian]

10. Chepil, M. M. (2010). Narodno-pedahohichni zasady vykhovannya ditey v ukraïns'kyi sim'yi (kinets' XIX – persha tretyna XX st.) [Folk pedagogical principles of raising children in the Ukrainian family (late 19th – first third of the 20th century)]. Pedahohichnyy al'manakh: zbirnyk naukovykh prats' / redkol. V. V. Kuz'menko (holova) ta in. Kherson: VPO. 6. 249-258. [in Ukrainian]

11. Shcherbak, I. (1995). Entsyklopediya dytynstva [Encyclopedia of childhood]. Neopalyma kupyna. 5-6. 112-114. [in Ukrainian]

12. Shcherbyna, V. (2013). Osoblyvosti vykhovannya ditey u sim'yi Pivdnyia Ukrainy XIX stolittia [Peculiarities of raising children in the family of Southern Ukraine of the 19th century]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Kherson. 188. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАНЗЕНКО Олександр – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: морально-етичне виховання в українській сім'ї в історії вітчизняної педагогіки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HANZENKO Oleksandr – Postgraduate Student Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: moral and ethical education in the Ukrainian family in the history of Ukrainian pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-754-758

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У КОНТЕКСТІ NBIC-КОНВЕРГЕНЦІЇ ТА STEM-ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі методики навчання предметних компетентностей шостого технологічного укладу з природничих наук та цифрових технологій. NBIC-конвергенція виступає стрижневим вектором у взаємодії науково-дослідних підходів у дослідженнях і є основою для окреслення ґрунтового технологічного погляду з визначення майбутнього. Основними характеристиками освіти в таких умовах передбачається впровадження результатів нанотехнологічної, біотехнологічної й інформаційної революції, які супроводжуються розвитком когнітивної науки. Тоді границі між технологіями значно спрощуються. Нанотехнології, як галузь проникла у всі сфери діяльності людини: наука, освіта, виробництво, безпека, побут та ін., стає каталізатором між іншими інноваційними технологічними напрямками. Розкрито зміст сучасних технологічних сфер: Nano, Bio, Info, Cogno. Окремо виділено поняття нанотехнології в освіті як процес виявлення, дослідження й впровадження знань про явища, матеріали розміром 1-100 нанометрів в освітній процес, що успішно інтегрується в сучасну STEM-освіту (наука, технології, інженерія, математика). Для прикладу розкрито процеси, що здійснюються у розчині молочної мікроіни та спеціальних барвних розчинів з какао, сиропу, харчових барвників на нанорівні. Самоорганізоване виникнення оболонки під час вливання молока в еспreso пояснюється сукупністю сил поверхневого натягу й Ван-дер-Ваальсової взаємодії, електростатичною взаємодією між білковими структурами, коагуляцією жирових частинок, руйнуванням та перебудовою міжфазних меж. Білкові наноструктури стабілізують бульбашки, жирові нанокраплини, впливають на в'язкість, частинки кавових масел взаємодіють із молочними компонентами різної густини, а відповідно на різних рівнях. Сам цілісний візерунок не є «наноструктурою», але його виникнення визначається наноструктурами: білковими оболонками, що мають нанорозмірні масштаби; колоїдними процесами; міжмолекулярними силами. Тобто латте-арт є прикладом, як нанорівневі взаємодії породжують макроскопічний самоорганізований патерн

Ключові слова: самоорганізація, технологічні сфери, наноструктури, освітній процес, компетентність, NBIC-конвергенція, STEM-освіта.

SADOVYI Mykola –

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

DEVELOPMENT OF SUBJECT COMPETENCES IN THE CONTEXT OF NBIC CONVERGENCE AND STEM EDUCATION

The article is devoted to the problem of teaching methodology of subject-specific nanometric competencies of the sixth technological order in natural sciences and digital technologies. NBIC-convergence acts as a core vector in the interaction of scientific and research approaches in research and is the basis for outlining a thorough technological view of determining the future. The main characteristics of education in such conditions are the implementation of the results of nanotechnological, biotechnological and information revolutions, which are accompanied by the development of cognitive science. Then the boundaries between technologies are significantly simplified. Nanotechnology, as an industry, has penetrated all spheres of human activity: science, education, production, security, everyday life, etc., becoming a catalyst between other innovative technological directions. The content of modern technological areas is revealed: Nano, Bio, Info, Cogno. The concept of nanotechnology in education is separately highlighted as a process of discovering, researching and implementing knowledge about phenomena and materials with a size of 1-100 nanometers into the educational process, which is successfully integrated into modern STEM education (science, technology, engineering, mathematics). For example, the processes that occur in a solution of milk microfoam and special coloring solutions from cocoa, syrup, and food coloring at the nanolevel are disclosed. The self-organized appearance of a shell during the pouring of milk into espresso is explained by the combination of surface tension and Van der Waals forces, electrostatic interaction between protein structures, coagulation of fat particles, destruction and rearrangement of interphase boundaries. Protein nanostructures stabilize bubbles, fat nanodroplets, affect viscosity, coffee oil particles interact with milk components of different densities, and accordingly at different levels. The entire pattern itself is not a «nanostructure», but its emergence is determined by nanostructures: protein shells that have nanoscale scales; colloidal processes; intermolecular forces. That is, latte art is an example of how nanoscale interactions generate a macroscopic self-organized pattern.

Key words: self-organization, technological spheres, nanostructures, educational process, competence, NBIC convergence, STEM education.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У наукових дослідженнях все більше набуває розвитку і впровадження NBIC-конвергенція (від англ. nano-bio-info-cogno), яка є ядром 6-го технологічного укладу (прогнозовано 2030 – 2080 роки) та нового етапу науково-технічного прогресу [6], де стираються відмінності між фізичним, цифровим і біологічним світами. Основними характеристиками освіти передбачається впровадження результатів нанотехнологічної й біотехнологічної революцій, які супроводжуються розвитком когнітивної науки. Вважається, що за таких умов границі між технологіями значно спрощуються. Тоді нанотехнології, як галузь, що проникла у сферу діяльності людини (наука, освіта, виробництво, безпека, побут та ін.) стає каталізатором між іншими інноваційними технологічними напрямками. NBIC-конвергенція виступає стрижневим вектором у взаємодії науково-дослідних підходів у дослідженнях і є основою для окреслення ґрунтового технологічного погляду з визначення майбутнього. Дослідники М. Кизим, І. Матюшенко, О. Чубукова, І. Лещух та ін. вважають, що такий поступальний рух має забезпечуватися вивільненими ресурсами як визначених технологій, так і генною інженерією, мікро(нано)-механікою, водородною енергетикою, штучним інтелектом та ін. [2; 3]. Відповідно методичне обґрунтування конвергенції нанотехнологій в природничих навчальних дисциплінах (фізика, хімія, біологія), інформатиці, технічних дисциплінах, цифрових технологіях та ін. є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Lee Jeonghun, Shin Hyunjin, Kim Chulhyun, Lee Sungjoo на основі аналізу технологій виокремили шість різних підходів до визначення та ідентифікації перспективних технологій за допомогою патентного аналізу й окреслили перспективи впровадження NBIC-конвергенції в різні сфери діяльності людини [7].

О. Чубукова, Н. Ралле, Ю. Зимбалецька виокремили актуальні концепції розбудови інформаційного суспільства в умовах NBIC-конвергенції [6].

Перспективи форсайт-прогнозування пріоритетних напрямів розвитку нанотехнологій і наноматеріалів у країнах світу і Україні проаналізували М. Кизим, І. Матюшенко, І. Шостак, М. Данова [3].

У науковій доповіді Інституту регіональних досліджень імені М.І. Долишнього НАН України І. Лещух, Х. Патицька визначили інноваційний потенціал регіонів України в контексті формування стратегій смарт-спеціалізації [1].

Д. Підвальный розглянув поняття NBIC-конвергенції як каталізатор техногенної модифікації людини [4].

Визначені вчені здійснили детальний аналіз підстав для запровадження NBIC-конвергенції у сферу наукових досліджень та освіти і визначили основні траєкторії ядра 6-го технологічного укладу. Однак нині ця проблема потребує подальшого дослідження в період неперервної реформації закладів освіти, та визначення пріоритетів на найближчий період.

Метою дослідження є створення методичних основ формування NBIC-конвергенції і на цій основі підвищення предметної компетентності та забезпечення поглиблення знань про фізичні, хімічні явища й процеси, цифрові технології.

Методами дослідження є аналіз та синтез напрямків розвитку технологічних укладів та технологій їхнього впровадження у всі сфери життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під поняттям технологічного укладу розуміється певна сукупність виробництв, які ґрунтуються на відповідному техніко-енергетичному рівні. Критерієм визначення рівнів можна прийняти робоче тіло, як рушійну силу розвитку (рис. 1). Першим рівнем ми пропонуємо вважати рівень трансформуючих матеріалів кам'яного, бронзового та залізного століть, останнім – шостим – трансформація інформаційних технологій.

У цьому зв'язку NBIC-конвергенція є інтегративним процесом сучасних технологічних сфер: Nano, Bio, Info, Cogno. **Нанотехнології** розглядаються на рівні 10^{-9} м, що відповідає матерії й енергії на рівні атомів і молекул і реального впливу для задання необхідних властивостей. **Біотехнології** досліджують живі системи, клітини й гени модифікації від наночастинок вірусів 20–300 нм, мікроскопічних клітин бактерій 0,5–5 мкм та дріжджів 5–10 мкм.

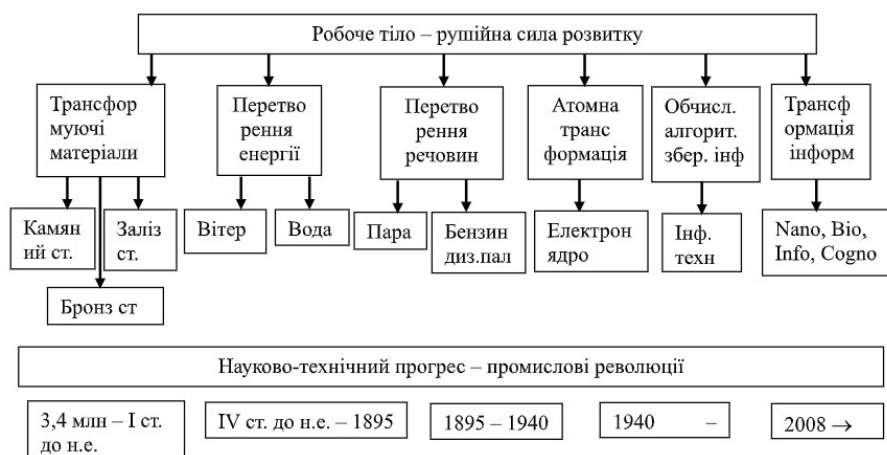


Рис. 1. Еволюція техногенних укладів

Інформаційні технології забезпечують обробку великих даних у частині метрики об'єму (терабайти чи петабайти), швидкості (вимірюється кількістю подій за секунду) й масштабності (коефіцієнт, що показує як зростає швидкість обробки зі збільшенням кількості обчислювальних процесорів) із залученням штучного інтелекту для збільшення потужності обчислювальних систем. **Когнітивні технології** розглядають суперкомп'ютери, що імітують розумові процеси людини (робота людського мозку, мислення, сприйняття, машинне навчання, прийняття рішень) на основі комп'ютерних наук, нейробіології, лінгвістики та ін. Рушійною силою еволюційного розвитку виступає джерело енергії, матерії та інформації – робоче тіло.

Таким чином, ключовим у ядрі устрою є конвергенція NBIC-технологій. У нинішніх умовах до ядра шостого технологічного укладу відносяться: наноматеріали, наноелектроніка, нанофотоніка, скануюча нанотехніка, нанометрологія, нанофабрики, наносистемна техніка, генома інженерія, кліткові біотехнології, інформаційно-комунікаційні технології, штучний інтелект. Такий поступ характеризується методологічним підходом перетворення технологій (рис. 1).

Нами виділено окремо поняття нанотехнології в освіті як процес виявлення, дослідження й впровадження знань про явища, матеріали розміром 1 – 100 нанометрів в освітній процес, інтегрується в сучасну STEM-освіту (наука, технології, інженерія, математика) [8].

Для прикладу розглянемо процеси, що здійснюються у розчині молочної мікропіни та спеціальних барвних розчинів з какао, сиропу, харчових барвників тощо. Мікропіна одержується, коли молоко жирністю 2,5–3,5 %, вмістом білка ≥ 3 г на 100 мл збивається парою температурою 55–65 градусів без створення великих бульбашок. На фото (рис. 2) на поверхні кави видно специфічний малюнок латте-арт. Зображення виникає завдяки нановзаємодії еспресо та спіненого молока. Технологія виготовлення такої суміші наступна. В чашку наливається еспресо. На поверхні спостерігається тонкий шар кремів й світло-коричневої пінки з кавових масел. Збите парою холодне молоко утворює дуже дрібну гладеньку й блискучу молочну мікропіну. Під час наливання молока фахівець з приготування кави (бариста) керує: висотою струменя; швидкістю наливання; нахилом

чашки; рухами руки. Це мистецтво. Так як кава темніша, а молочна піна світліша має місце різниця кольорів і на поверхні з'являється контрастний візерунок схожий, наприклад, на листок, пір'їну (рис. 2).



Рис. 2. Зображення латте-арт [9]

Він утворюється, коли бариста наближає носик пітчера (посудина з носочком) до поверхні рідини, злегка коливає рукою, а потім проводить тонку лінію крізь малюнок. У цьому випадку малюнок – не результат фарби чи друку, а візерунок із тонкого шару молочної піни на поверхні кави. У процесі формування латте-арту (специфічний спосіб вливання спіненого молока в еспресо) має місце взаємодія частинок на нанорівні, хоча саме зображення візерунку спостерігається на макрорівні. Тобто в результаті формування латте-арт відбувається багаторівнева самоорганізація, де мікро- і наноструктури рідини визначають поведінку всієї системи (рис. 2).

Відомо, що спінене молоко є складною колоїдною системою, яка є сукупністю з кульок (бульбашок) повітря, води, жирів, білків (казеїн, сироваткові білки), цукру. Поверхня кожної мікробульбашки формує тонку білково-жирову оболонку товщиною нанометрового масштабу. Такі нанометричні оболонки стабілізують піну, визначають текучість, впливають на відбиття світла та контраст. Самоорганізоване виникнення оболонки під час вливання молока в еспресо пояснюється сукупністю сил поверхневого натягу й Ван-дер-Ваальсової взаємодії, електростатичною взаємодією між білковими структурами, коагуляцією жирових частинок, руйнуванням та перебудовою міжфазних меж. Отже, білкові наноструктури стабілізують бульбашки, жири нанокраплини впливають на в'язкість, частинки кавових масел взаємодіють із молочними компонентами різної густини, а відповідно на різних рівнях.

З фізичної точки зору контраст виникає внаслідок виникнення різниці: оптичних властивостей крему еспресо; густини молочної піни; розміру бульбашок; локального поверхневого натягу. Біла частина є шаром мікропіни, який розсіює світло. Темна частина це креми еспресо з дрібними частинками кавових масел.

Процес утворення латте-арт є яскравим прикладом самоорганізуючої системи, де визначальну роль відіграють гідродинамічна нестійкість, самоорганізація рідин, нелінійна динаміка потоків. Певний вплив мають кут наливання, швидкості потоку, перепади температури, структури піни. В сукупності вони можуть значно змінювати кінцевий малюнок. Сам цілісний візерунок не є «наноструктурою», але його виникнення визначається наноструктурами: білковими оболонками, що мають нанорозмірні масштаби; колоїдними процесами; міжмолекулярними силами. Тобто латте-арт є прикладом, як нанорівневі взаємодії породжують макроскопічний самоорганізований патерн (рис. 3).

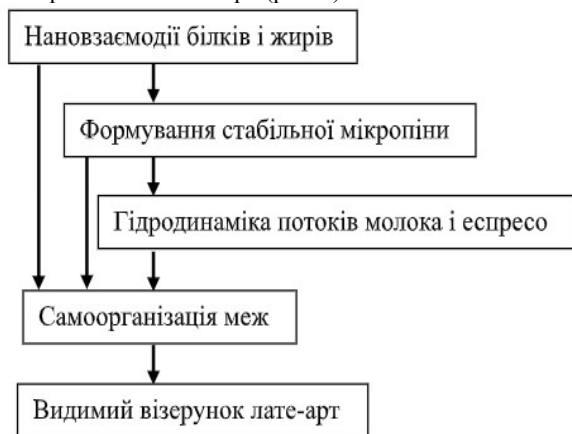


Рис. 3. Схема самоорганізуючої нанорівневої взаємодії

Фізико-хіміко-біологічні процеси в латте-арт близькі до процесів утворення хмар, структур у різних пінах, емульсіях, частині біологічних патернів, конвективних структур комірок Бенара тощо.

Головні напрямки застосування конвергенції NBIC-технологій знаходяться на рівнях:

- персоналізованого навчання (адаптивні системи), коли штучний інтелект на основі когнітивних моделей будує унікальну освітню траєкторію для кожного учня, коригуючи складність матеріалу залежно від швидкості мислення та емоційного стану;
- нейроосвіти, яка полягає у використанні технологій читування мозкової активності здобувачів освіти, розробки механізмів настільки викладачі можуть бачити як здобувачі освіти залучені в освітній процес (наприклад, ЕЕГ-обручі);
- ефективності імерсивного середовища та симуляцій в частині поєднання VR/AR та біовіддачі (biofeedback) з освітнім процесом;
- розробки механізмів покращення пам'яті та уваги через розробку методик стимуляції мозкової діяльності та когнітивних тренажерів для оптимізації процесів запам'ятовування;
- розвитку трансдисциплінарності, що вимагає відходу від класичного поділу на предмети, відпо-

відно підготовка спеціалістів відбувається на межі наук (наприклад, біоінформатика чи нейропсихологія);

– актуалізації етичних питань включаючи унормування збору біометричних та когнітивних даних та захисту персональної інформації здобувачів освіти;

– утвердження соціальної нерівності в частині вирішення питання щодо недопущення розриву в доступі до якісної освіти між різними верствами суспільства через підвищення вартості новітніх технологій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напреду. Таким чином, концепція NBIC в освіті виходить за рамки простих EdTech-інструментів як цифрових платформ, застосунків та програмного забезпечення, які інтегруються у навчальний процес для спрощення доступу до знань і спрямовують зусилля формуючи новий етап розвитку людини та освіти загалом, де метою є розкриття повного потенціалу здобувачів освіти через симбіоз живого організму та технологій.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Лешух І.В., Патицька Х.О. Інноваційний потенціал регіонів України в контексті формування стратегій smart-спеціалізації: наукова доповідь. ДУ «Інститут регіональних досліджень імені М.І.Долішнього НАН України». Львів. 2020. 99 с. (Серія «Проблеми регіонального розвитку»).
2. Основні характеристики шостого технологічного укладу. URL: <https://studfile.net/preview/9766809/page/4/>
3. Перспективи форсайт-прогнозування пріоритетних напрямів розвитку нанотехнологій і наноматеріалів у країнах світу і Україні : монографія / Кизим М.О., Матюшенко І.Ю., Шостак І.В., Данова М.О. Х.: ВД «ІНЖЕК», 2015. 272 с.
4. Підвальный Д.О. NBIC конвергенція – каталізатор техногенної модифікації людини. *Філософія науки: традиції та інновації*. 2018. № 1 (17). С. 30–40.
5. Садовий М.І., Трифонова О.М. Методика використання основних понять системного підходу у навчанні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки (ЦДУ ім. В.Винниченка)*. Кропивницький. 2026. Вип. 222. С. 235–240. DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-235-240
6. Чубукова О.Ю., Ралле Н.В., Зимбалецька Ю.В. Актуальні концепції розбудови інформаційного суспільства в умовах nbic-конвергенції. *Науковий вісник Полісся*. 2018. 1(2)(14), ч. 1. С. 43–48. DOI: [https://doi.org/10.25140/10.25140/2410-957620182\(14\)43-48](https://doi.org/10.25140/10.25140/2410-957620182(14)43-48).
7. Jee Jeonghun, Shin Hyunjin, Kim Chulhyun, Lee Sungjoo. Six different approaches to defining and identifying promising technology through patent analysis. *Technology Analysis & Strategic Management*. 2022. Т. 34. № 8. С. 961–973.
8. NBIC-конвергенція. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/NBIC>
9. Pexels. URL: <https://www.pexels.com/uk-ua/search/>

REFERENCES

1. Leshchukh, I.V., Patytska, K.O. (2020). Innovatsiynyy potentsial rehioniv Ukrayiny v konteksti formuvannya stratehiy smart-spetsializatsiyi [Innovative potential of Ukrainian regions in the context of forming smart specialization strategies]. Lviv. 99 s. [in Ukrainian]
2. Osnovni kharakterystyky shostoho tekhnolohichnoho ukladu [Main characteristics of the sixth technological mode]. URL: <https://studfile.net/preview/9766809/page:4/> [in Ukrainian]
3. Kyzym, M. O., Matyushenko, I. Y., Shostak, I. V., Danova, M. O. (2015). Perspektyvy forsayt-prohnozuvannya pryoritetnykh napryamiv rozvytku nanotekhnolohiy i nanomaterialiv u krayinakh svitu i Ukraini [Prospects for foresight-forecasting of priority areas of development of

nanotechnologies and nanomaterials in the world and Ukraine]. 272 s. [in Ukrainian]

4. Pidvalnyy, D. O. (2018). NBIC konverhentsiya – katalizator tekhnohennoyi modyfikatsiyi lyudyny [NBIC convergence – a catalyst for technogenic human modification]. *Filosofiya nauky: tradytsiyi ta innovatsiyi*. № 1 (17). S. 30–40. [in Ukrainian]

5. Sadovyi, M.I., Tryfonova, O.M. (2026). Metodyka vykorystannya osnovnykh ponyat systemnoho pidkhodu u navchanni [Methodology of using the basic concepts of the systemic approach in teaching]. *Naukovi zapysky. Seriya: Pedagogichni nauky*. 222. S. 235–240. DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-222-235-240 [in Ukrainian]

6. Chubukova, O.Y., Rallye, N.V., Zymbalevska, Y.V. (2018). Aktual'ni kontseptsiiy rozbudovy informatsiynoho suspil'stva v umovakh nbic-konverhentsiyi [Current concepts of developing an information society in the conditions of nbic-convergence]. *Naukovyy visnyk Polissya*. 1(2)(14). S. 43–48. DOI: [https://doi.org/10.25140/10.25140/2410-957620182\(14\)43-48](https://doi.org/10.25140/10.25140/2410-957620182(14)43-48). [in Ukrainian]

7. Jee, Jeonghun, Shin, Hyunjin, Kim, Chulhyun, Lee, Sungjoo (2022). Six different approaches to defining and identifying promising technology through patent analysis. *Technology Analysis & Strategic Management*. T. 34, № 8. C. 961–973. [in English]

8. NBIC-конвергенція. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/NBIC> [in Ukrainian]

9. Pexels. URL: <https://www.pexels.com/uk-ua/search/> [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 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК: 378.147:81'243]:004.8

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-758-763

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГАВРИЛЕНКО Ольга –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних економічних відносин та іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4653-8183>
e-mail: gavrilenko.olga.kntu@gmail.com

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ГЕНЕРАТИВНОГО ШІ У ПРОЦЕСІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Статтю присвячено обґрунтуванню та розкриттю методичних особливостей інтеграції інструментів генеративного штучного інтелекту (GenAI) в освітній процес вищої технічної школи. Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком великих мовних моделей (LLMs) та потребою модернізації іншомовної підготовки студентів немовних ЗВО відповідно до вимог цифрового суспільства. У роботі здійснено ретроспективний аналіз еволюції комп'ютерно-орієнтованого навчання мов (CALL) від статичних мультимедійних систем до сучасних інтелектуальних екосистем.

Досліджено трансформацію структури професійних якостей майбутнього інженера та введено в науковий обіг поняття іншомовно-цифрової компетентності, компонентами якої визначено лінгвістичну, промпт-компетентність та критично-аналітичну здатність до верифікації даних. Здійснено типізацію та класифікацію провідних дидактичних функцій інструментів штучного інтелекту (текстово-аналітичної, продуктивно-генеративної, комунікативно-імітаційної та діагностично-корекційної), а також розроблено функціональну матрицю використання моделей ChatGPT, Gemini та Claude за видами мовленнєвої діяльності у межах інженерного дискурсу.

У роботі представлена трикомпонентна методична модель взаємодії «викладач – студент – ШІ-асистент», яка охоплює передтекстовий (проекування промптів), інтерактивно-генеративний (взаємодія з ШІ-тьютором) та пост-генеративний (критичний аудит і усна верифікація) етапи. Окреслені ризики впровадження GenAI в освіту, зокрема загрози академічній доброчесності, та запропоновано комплекс інноваційних рішень для реформування системи оцінювання знань через зміщення фокусу контролю з результату на процес діяльності студентів.

Ключові слова: генеративний штучний інтелект, іншомовна підготовка, студенти технічних спеціальностей, промпт-інжиніринг, CALL, іншомовно-цифрова компетентність, академічна доброчесність.

HAVRYLENKO Olga –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of International Economic Relations and Foreign Languages Central Ukrainian National Technical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4653-8183>
e-mail: gavrilenko.olga.kntu@gmail.com

METHODOLOGY OF USING GENERATIVE AI TOOLS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF ENGINEERING STUDENTS

The article is devoted to the substantiation and disclosure of methodological features of integrating generative artificial intelligence (GenAI) tools into the educational process of higher technical schools. The relevance of the study is driven by the rapid development of large language models (LLMs) and the need to modernize the foreign language training of non-linguistic university students in accordance with the demands of the digital society. The paper provides a retrospective analysis of the evolution of computer-assisted language learning (CALL), tracing its path from static multimedia systems to modern intelligent ecosystems.

The transformation of the structure of a future engineer's professional qualities has been investigated, and the concept of "foreign language-digital competence" has been introduced into scientific discourse. Its core components are defined as linguistic competence, prompt competence, and critical-analytical data verification ability. The study offers a typologization and classification of the leading didactic functions of AI tools (textual-analytical, productive-generative, communicative-imitative, and diagnostic-corrective) and develops a functional matrix for utilizing ChatGPT, Gemini, and Claude models across different language skills within engineering discourse.

The paper presents a three-component methodological model of "teacher – student – AI-assistant" interaction, which encompasses pre-textual (prompt design), interactive-generative (interaction with an AI tutor), and post-generative (critical audit and oral verification) stages. The risks of implementing GenAI in education, specifically threats to academic integrity, are outlined, and a set of innovative solutions for reforming the knowledge assessment system is proposed by shifting the focus of control from the final product to the students' learning process.

Key words: generative artificial intelligence, foreign language training, engineering students, prompt engineering, CALL, foreign language-digital competence, academic integrity.

Problem Statement and Substantiation of Its Importance. The transformation of the higher technical education system in the context of the rapid development of generative artificial intelligence (AI) directly correlates with the strategic priorities of Ukraine's state policy. Specifically, the National Strategy for Education Development in Ukraine emphasizes the need for a radical modernization of learning content and formats based on the latest digital technologies, ensuring individualized educational trajectories for learners, and fostering their skills of the future.

At the same time, the guidelines for integrating intelligent systems into the educational space are clearly outlined in the Concept of Artificial Intelligence Development in Ukraine. This regulatory legal document defines the educational sector as one of the key vectors for implementing AI technologies, emphasizing the importance of improving the quality of specialist training, automating routine educational processes, and developing the digital competence of both educators and students.

Furthermore, within the context of European integration processes and in view of the provisions of the Law of Ukraine "On Higher Education", foreign language training for engineering students involving GenAI tools serves as a fundamental prerequisite for enhancing the international competitiveness of domestic higher education. It facilitates the integration of future engineers and IT specialists into the global research and production space. Thus, the development of a scientifically substantiated methodology for utilizing generative AI is a logical step toward implementing state educational and technological standards.

A special place in this process belongs to foreign language training, which is transforming from a subsidiary discipline into a strategic tool for shaping the international academic and professional mobility of future specialists. The emergence and mass proliferation of generative artificial intelligence (GenAI) tools, such as large language models (LLMs) like ChatGPT, Claude, Gemini, etc., have drastically changed the didactic landscape. Technical students, being the most adaptive to digital innovations, are already actively and autonomously utilizing AI technologies in their daily learning activities.

However, a significant contradiction has emerged in pedagogical practice: on the one hand, generative AI possesses tremendous linguodidactic potential for individualizing learning. On the other hand, traditional

foreign language teaching methodologies in higher technical educational institutions (HEIs) have proved not fully prepared for the controlled, methodologically substantiated, and safe integration of these tools into the educational process. The unregulated nature of this issue leads to risks of declining academic integrity and cognitive passivity among students. Consequently, there is an acute need for theoretical substantiation and the development of a holistic methodology for using generative artificial intelligence as a legitimate and effective assistant in the process of foreign language training.

The relevance of the outlined problem is driven by a number of factors of both global and domestic nature:

- **Technological factor:** Generative AI demonstrates an unprecedented level of natural language proficiency, the ability to model authentic professional contexts, provide instant error analysis (feedback), and adapt textual material to the individual level of the learner. Ignoring these tools in higher education is impossible, while their uncontrolled, spontaneous use by students neutralizes the pedagogical efforts of the instructor.
- **Specificity of the technical profile:** Students of engineering, economic, and IT specialties possess a high level of digital literacy but often face a lack of motivation to study humanitarian disciplines and experience psychological barriers during foreign language communication. AI tools allow for shifting the focus from mechanical memorization to solving applied, quasi-professional tasks in English (e.g., writing technical documentation, simulating negotiations with foreign clients), which significantly increases student engagement.
- **Labor market requirements:** Modern specialists in technology engineering, electrical engineering, and electronic communications must not only possess English language proficiency at the B2 level (in accordance with the Law of Ukraine "On Higher Education" and ECTS requirements) but also skills for effective interaction with artificial intelligence (prompt engineering). The combination of foreign language and artificial intelligence competences makes a graduate of a technical HEI competitive in the international labor market.
- **Socio-pedagogical context:** Under the conditions of forced distance and blended learning in

Ukraine, the need for developing learner autonomy becomes highly relevant. In this context, generative AI is capable of performing the role of a round-the-clock personal AI Tutor, ensuring continuous language practice outside the classroom.

Thus, the development and implementation of a scientifically substantiated methodology for using generative artificial intelligence tools in the process of foreign language training for engineering students is a relevant and timely pedagogical task, the solution of which will contribute to the modernization of the content and formats of higher technical education.

Analysis of Recent Research and Publications.

The problem of higher education digitalization, the integration of innovative computer technologies, and the use of artificial intelligence systems in the educational process is constantly at the center of attention of both domestic and foreign researchers. Aspects of computer-assisted language learning (CALL) have been developed in various directions. Thus, V. Bykov investigated models of open educational systems and learning environments, which became the basis for CALL. The issues of using information technologies specifically for students of technical non-linguistic HEIs were examined by M. Zhal-dak, E. Polat, O. Morska, S. Amelina, and R. Kotsiuba.

Foreign scientists C. Chappelle, M. Levy, J. Higgins, T. Johns, G. Davies, and J. Burston investigated the effectiveness of CALL tools, computer learning methodology, conceptual links between linguistic theories and practical programming of educational resources, and the construction of CALL models for students of non-linguistic specialties.

The latest stage in the development of computer-oriented linguodidactics is associated with the direct implementation of artificial intelligence systems. The use of intelligent agents, chatbots, and natural language processing (NLP) to overcome the language barrier was investigated by Y. Goda, K. Shadiev, X. Lu and others. The peculiarities of educational space transformation under the influence of large language models (LLMs) and generative AI are highlighted in the works of K. Y. Ju, A. Martínez-Arboleda and other scientists. In the Ukrainian scientific space, the theoretical and methodical foundations of applying AI in education are being developed by S. Lytvynova, N. Morze, Yu. Trius, O. Striuk, N. Shakhovska, and others, while the applied aspects of using generative tools (specifically ChatGPT) in the process of students' foreign language training have become the subject of study by M. Umanets, O. Chernysh, Yu. Borysova, L. Ponomarenko, T. Ostrovska, O. Barabanova, O. Zubenko, and V. Kovalchuk.

The features of using GPT and Gemini tools for the development of academic writing skills and the creation of individualized language feedback were investigated by B. L. Moorhouse, K. M. Wong, J.-H. Woo, A. Steiss, as well as Lai and Lee. Scientists analyze the processes of student interaction with AI, the impact of this purposeful methodological interaction on the development of critical thinking and language autonomy, and compare the effectiveness of using text models (like GPT) versus voice AI agents for developing speaking skills and overcoming language anxiety. They also explore the capacity of models like GPT and Gemini to adequately assess language proficiency (according to the CEFR scale) and generate adaptive tests tailored to the student's current level.

However, despite the presence of fundamental works on the general digitalization of education, most existing studies are dedicated to the use of traditional information and communication technologies (Moodle platforms, mobile applications, web resources). The question of the didactic potential of generative artificial intelligence specifically (large language models like ChatGPT, Claude, etc.) in the process of teaching a professional foreign language to future engineers remains fragmented and theoretically unsystematized. Currently, there is a lack of holistic methodological systems that would regulate the step-by-step algorithm of interaction between a technical HEI student and GenAI, define criteria for academic integrity, and account for the specific characteristics of engineering discourse.

Considering the objective need of the practical sector of higher education and the insufficient level of theoretical development of the mentioned problem, **the purpose of our article** is to substantiate and disclose the methodological features of implementing generative artificial intelligence tools into the process of foreign language training of engineering students.

Main Body of the Research. The realization of the outlined research purpose requires, first and foremost, a conceptual rethinking of the structure and content of professional training for future technical specialists. In the era of the Fourth Industrial Revolution (Industry 4.0) and the rapid implementation of generative artificial intelligence, foreign language training for students of non-linguistic HEIs cannot be limited to the traditional study of lexical and grammatical material. The present day demands the formation of a synergetic construct – foreign language-digital competence, where language knowledge is integrated with the mastery of high-tech tools.

The theoretical foundation for understanding this process is the concept of a computer-oriented learning environment developed by academician V. Bykov, who emphasizes that the transformation of education must occur through the creation of open information-educational systems that change the very paradigm of interaction between learning subjects [1]. Concreteizing these ideas for linguodidactics, researcher O. Morska proves the need to design learning models where digital technologies act not merely as a technical means of visualization, but as a cognitive tool for developing foreign language skills [3].

In the context of the emergence of large language models (LLMs), the concept of an engineer's foreign language competence expands significantly by including the component of prompt engineering into its structure. As foreign researcher L. Kohnke notes, in modern realities, the English language has de facto transformed into the "programming language of artificial intelligence," since generative models (such as ChatGPT or Gemini) deliver the highest quality, most accurate, and contextually adequate responses precisely when queries are formulated in English [8]. Consequently, a student's ability to clearly, logically, and grammatically correctly construct prompts (instructions for AI) within their field of study is direct evidence of their professional foreign language literacy.

Ukrainian researchers L. Ponomarenko and T. Ostrovska demonstrate in their works that for students of technical and IT specialties, foreign language training must acquire a clearly defined instrumental character [4]. Artificial intelligence in this process becomes a catalyst

that allows for shifting the emphasis from mechanical memorization of terminology to solving applied, quasi-professional tasks. According to O. Zubenko, the integration of GenAI into teaching English for Specific Purposes (ESP) enables the formation of so-called “adaptive language autonomy” in students, where the learner learns to independently model the foreign language professional environment and manage it using AI agents [2].

Thus, the modern structure of foreign language training for engineering students using GenAI tools should be based on three interconnected components:

1. Linguistic (mastery of the professional terminology system and grammatical structures);

2. Technological / Prompt-competence (the ability to manage the query architecture for ChatGPT, Gemini, and Claude models);

3. Critical-analytical (the ability to verify, edit, and post-process the foreign language content generated by AI).

The effectiveness of the developed methodology directly depends on the rational distribution of didactic functions among modern generative models (ChatGPT, Gemini, Claude) in accordance with their architectural advantages and the specific characteristics of language skills. As American researcher R. Godwin-Jones aptly notes, the integration of large language models (LLMs) into linguodidactics transforms the classical concept of computer-assisted language learning (CALL) due to the transition from static text bases to a dynamic and contextually flexible language ecosystem [6].

In the process of foreign language training for engineering students, it is advisable to distinguish four main didactic functions of GenAI tools:

1. **Textual-analytical function (Receptive activities: Reading and Listening).** The specificity of teaching English for Specific Purposes (ESP) in a technical HEI involves working with large volumes of complexly structured scientific and technical content. Models with a large context window (specifically, Google Gemini and Claude) demonstrate high efficiency in the processes of summarization and extraction of core knowledge. According to a study by Korean scientist J.-H. Woo, using LLMs to adapt and simplify authentic technical texts (e.g., specifications or patents) without losing terminological accuracy allows for implementing

the principle of learning accessibility for students with different levels of foreign language proficiency (from A2 to B2) [10].

2. **Productive-generative function (Productive activity: Writing).** The formation of an engineer’s professional written communication skills (writing supporting documentation, bug reports, business letters, scientific abstracts) is traditionally accompanied by a high level of anxiety. Using ChatGPT as an AI Writing Assistant allows for implementing the method of modeling and paraphrasing. Researchers B. L. Moorhouse and K. M. Wong prove that generative models are capable of acting as a tool of “linguistic scaffolding”, helping students transform basic ideas into academically and professionally refined textual forms [8].

3. **Communicative-imitative function (Productive activity: Speaking).** One of the most difficult problems of foreign language training in non-linguistic universities is the lack of an authentic language environment for developing oral language competence. The emergence of multimodal features, such as voice modes (Advanced Voice Mode in ChatGPT, Gemini Live), enables the function of an individual conversation partner. Conversational AI agents effectively lower students’ affective barriers. AI allows for simulating real quasi-professional situations – such as passing a technical interview (Mock Interview) or pitching an engineering project (Project Pitch) under conditions free from the fear of making a mistake.

4. **Diagnostic-corrective function (Automated Feedback).** In the traditional educational process, the instructor is limited in their ability to provide instant, individualized error analysis to every student. GenAI models resolve this problem through the Automated Writing Feedback function. As A. Steiss demonstrates in her empirical experiments, generative AI provides not only the correction of orthographic or grammatical flaws in students’ technical texts, but also offers detailed linguistic explanations in real time, which stimulates student reflection and self-correction [9].

Summarizing the didactic toolkit, it is appropriate to present the matrix of the functional use of GenAI in the foreign language training of specialists in civil, computer, and electrical engineering, technology engineering, and mechatronics in the form of a table:

Table 1. Matrix of GenAI Functional Application in Engineering ESP

Language Skill	Preferred GenAI Tool	Methodological Task (Quasi-professional Context)	Didactic Outcome
Reading	Google Gemini / Claude	Summarization of English IT manuals, extraction of terms.	Rapid semanticization of professional text.
Writing	ChatGPT / Claude	Drafting technical documentation, business emails to clients.	Mastery of professional writing genres.
Speaking	ChatGPT (Voice Mode)	Simulating Daily Stand-up meetings, technical interviews.	Overcoming psychological barriers, developing fluency.
Language Assessment	ChatGPT / Gemini	Request for a linguistic audit of one’s own text according to the CEFR scale.	Formation of language self-correction skills.

Thus, the didactic palette of generative artificial intelligence demonstrates its multi-functionality. However, the spontaneous use of these models threatens a

regression of language autonomy, which highlights the need to develop a clear pedagogical algorithm of interaction.

The practical realization of the didactic potential of GenAI requires the construction of a clear methodological model. The traditional two-component scheme of “teacher – student” interaction is transformed under modern conditions into a triangle: “teacher – student – AI-assistant”. The main task of this model is to transform the use of artificial intelligence from a spontaneous tool for quick cheating into a legitimate and controlled means of the learner’s cognitive development.

Researcher O. Chernysh aptly notes that the linguodidactic potential of intelligent systems is revealed most fully during the optimization of students’ autonomous and classroom work, where AI plays the role of a flexible trainer, but under compulsory conceptual control by the educator [5].

To systematize this process, we have developed a three-stage algorithm of interaction between the subjects of learning, adapted to the specific nature of technical discourse (using the task “Drafting and Presenting a Technical Report for an Engineering Project” as an example):

Stage 1. Pre-textual / Design (Input & Prompting). At this stage, the leading role belongs to the instructor, who defines the didactic goal, evaluation criteria, and the boundaries of AI use. The student acts as a “prompt engineer.” Instead of a direct request like “write a report,” the student, under the instructor’s guidance, constructs the architecture of the query (system prompt), setting the role model and limitations.

Prompt Example: “Act as a senior automation engineer. Analyze the architecture of this system (basic description provided in Ukrainian or in bullet points in English) and help me draft the structure of a technical report in English. Use exclusively a formal business style and IEEE terminology.”

Stage 2. Interactive-generative (Interaction & Generation). This stage is completely autonomous and takes place within the “student – AI” interaction (personal AI tutor). The student conducts a dialogue with the model, step-by-step filling out the structure of the report. AI generates phrasing options, suggests synonyms for technical terms, and corrects the grammatical constructions of the student.

Student’s Activity: Requests explanations regarding the use of specific vocabulary (e.g., the difference between device, apparatus, and appliance in a specific context), asks to simplify or, conversely, make sentences more academic. At this stage, an intensive immersion into the language material occurs through the interactive interface.

Stage 3. Post-generative / Critical-analytical (Critical Evaluation & Human Feedback). The most crucial stage that prevents “cognitive passivity” and protects academic integrity. The text received from the AI is not a final product. The student is obliged to conduct a critical audit of the generated material.

- **Text Verification:** The student checks the text for the presence of “factual hallucinations” by the AI, and cross-checks technical terms with current standards (ISO/DSTU).

- **Instructor’s Control:** The final defense of the work takes place exclusively within the “student – teacher” interaction. The student presents the report orally and must be ready to explain the choice of any lexical unit or grammatical structure suggested by the AI. What is evaluated is not the mere fact of having the text, but the

student’s ability to operate with it and justify the logic of its construction.

The proposed algorithm allows for turning work with large language models into a conscious learning process, where artificial intelligence takes upon itself the routine function of a linguistic reference book, while the student focuses on analytical activity, critical thinking, and professional communication.

The mass implementation of generative artificial intelligence tools into the educational process of a technical university, alongside obvious didactic benefits, brings forward a number of significant challenges and risks. The most acute among them are the threat of declining academic integrity (uncontrolled copying of generated content), the formation of “cognitive passivity” in students (loss of skills for independent information retrieval and analysis), as well as the problem of AI “hallucinations” – the production of factually unverified or false data, which is critical for the engineering field.

To mitigate these risks, the classical system of evaluating the results of foreign language training in higher technical schools requires a radical overhaul. If previously the instructor evaluated mainly the final product of the student’s activity (a written essay, a completed test, a prepared paper), under conditions of free access to ChatGPT or Gemini, such an approach loses its diagnostic value, since any textual artifact can be created by artificial intelligence in a matter of seconds.

Consequently, it is proposed to shift the focus of control from the product to the process of activity of the students, which involves the implementation of the following methodical solutions:

- **Prompt-Log Assessment:** Along with the completed foreign language assignment, the student is required to provide a printout or a link to the working chat history with the AI. The instructor evaluates the quality of prompt engineering: how logically the student built the queries, how they reacted to the model’s errors, and what clarifying instructions they used. This allows for verifying the course of the learner’s analytical thinking.

- **The “Critical Audit” Method (AI-Editor Role):** The student is intentionally asked to give a task to the AI and then analyze the generated text in written or oral form. The grade is awarded based on the number of linguistic or technical inaccuracies found, the suggested term replacements, and the substantiation of why this specific option is more appropriate for engineering discourse.

- **Dominance of Oral Verification (Oral Defense):** Any written report, technical specification, or presentation performed with the help of GenAI is a subject to mandatory oral defense (either directly in class or via synchronous video communication tools). The instructor conducts a rapid interview based on the text, where the student must demonstrate a full understanding of the vocabulary, syntax, and abbreviations utilized by the AI.

Thus, the solution to the problem of academic integrity does not lie in the plane of total prohibitions of artificial intelligence, which is impossible in a modern digital society, but in a change of the philosophy of control. Legitimizing GenAI as an official “working assistant” while simultaneously making the procedure of defending assignments more rigorous allows for maintaining a high level of learning motivation among engineering students and ensures the transparency and

objectivity of evaluating their actual foreign language knowledge.

Conclusions and Prospects for Further Research.

The rapid evolution of artificial intelligence systems has led to the transformation of the classical foreign language competence of a future engineer into a complex construct – foreign language-digital competence. Its architectural core, in addition to language knowledge, consists of prompt competence and the critical-analytical ability to verify generated content.

In this study, we conclude that a rational distribution of tasks between models (ChatGPT, Gemini, Claude) allows for fully satisfying the needs of technical profile students within authentic professional contexts: from the summarization of technical documentation to the simulation of engineering interviews. Furthermore, the three-stage interaction algorithm of “teacher – student – AI-assistant” makes it possible to turn artificial intelligence into a controlled personal tutor, where routine operations are delegated to the neural network, while the student focuses on higher cognitive processes and the oral foreign language defense of their own solutions.

Prospects for further research consist in conducting a long-term pedagogical experiment aimed at the empirical verification of the developed methodology’s effectiveness, as well as in studying the specific aspects of using narrow-specialized AI agents for students of concrete engineering directions (such as robotics, civil engineering, or cybersecurity).

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2009. 684 с.
2. Зубенко О. В. Промпт-інжиніринг як складник цифрової компетентності при вивченні іноземної мови у технічному ЗВО. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2025. Т. 105. № 3. С. 87–101.
3. Морська Л. І. Методична система підготовки майбутніх учителів іноземних мов з використанням інформаційних технологій: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2008. 421 с.
4. Пономаренко Л. В., Островська Т. О. Сучасні тенденції іншомовної підготовки фахівців прикладних галузей в умовах цифровізації вищої освіти. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО*. 2024. Вип. 2 (48). С. 112–119.
5. Черниш О. А. Лінгводидактичний потенціал систем штучного інтелекту в оптимізації самостійної роботи студентів немовних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2024. Вип. 2 (117). С. 54–63.
6. Godwin-Jones R. Emerging Technologies: Evolving CALL: From Linguistic Corpora to Large Language Models. *Language Learning & Technology*. 2024. Vol. 28. No. 1. P. 12–23.
7. Kohnke L. Generative AI in Language Education: Integrating ChatGPT and LLMs into the Classroom. *TESOL Quarterly*. 2024. Vol. 58. No. 1. P. 142–155.
8. Moorhouse B. L., Wong K. M. Generation of Language Learning Materials Using Artificial Intelligence LLMs: Opportunities and Professional Ethics. *TESOL Journal*. 2024. Vol. 15. No. 3. e789.
9. Steiss A. Evaluating Automated Writing Feedback: A Comparative Analysis of LLM Explanations and Human Tutor Correction. *Assessing Writing*. 2025. Vol. 63. Art. 100780.
10. Woo J.-H. Scaffolding L2 Technical Reading Competence via Generative AI Tools: An Empirical Study. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2025. Vol. 41. No. 2. P. 210–224.

REFERENCES

1. Bykov, V. Yu. (2009). *Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia* [Models of organizational systems of open education: a monograph]. Kyiv: Atika. [in Ukrainian]
2. Zubenko, O. V. (2025). Prompt-inzhynirynh yak skladnyk tsyfrovoy kompetentnosti pry vyvchenni inozemnoi movy u tekhnichnomu ZVO [Prompt engineering as a component of digital competence in foreign language learning at a technical HEI]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 105(3). S. 87–101. [in Ukrainian]
3. Morska, L. I. (2008). *Metodychna systema pidhotovky maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii* [Methodological system of training future foreign language teachers using information technologies] (Doctoral dissertation, Ternopil). [in Ukrainian]
4. Ponomarenko, L. V., & Ostrovska, T. O. (2024). Suchasni tendentsii inshomovnoi pidhotovky fakhivtsiv prykladnykh haluzei v umovakh tsyfrovizatsii vyshchoi osvity [Modern trends in foreign language training of applied fields specialists in the context of higher education digitalization]. *Naukovyi visnyk kafedry UNESCO*. 2(48). S. 112–119. [in Ukrainian]
5. Chernysh, O. A. (2024). Lihnvodydaktychnyi potentsial system shtuchnoho intelektu v opytimizatsii samostiinoi roboty studentiv nemovnykh spetsialnostei [Linguodidactic potential of artificial intelligence systems in optimizing autonomous work of non-linguistic specialties students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*. 2(117). S. 54–63. [in Ukrainian]
6. Godwin-Jones, R. (2024). Emerging Technologies: Evolving CALL: From Linguistic Corpora to Large Language Models. *Language Learning & Technology*. Vol. 28. No. 1. P. 12–23. [in English]
7. Kohnke, L. (2024). Generative AI in Language Education: Integrating ChatGPT and LLMs into the Classroom. *TESOL Quarterly*. Vol. 58. No. 1. P. 142–155. [in English]
8. Moorhouse, B. L., Wong, K. M. (2024). Generation of Language Learning Materials Using Artificial Intelligence LLMs: Opportunities and Professional Ethics. *TESOL Journal*. Vol. 15. No. 3. e789. [in English]
9. Steiss, A. (2025). Evaluating Automated Writing Feedback: A Comparative Analysis of LLM Explanations and Human Tutor Correction. *Assessing Writing*. Vol. 63. Art. 100780. [in English]
10. Woo, J.-H. (2025). Scaffolding L2 Technical Reading Competence via Generative AI Tools: An Empirical Study. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 41. No. 2. P. 210–224. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАВРИЛЕНКО Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри міжнародних економічних відносин та іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: сучасні технології навчання іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HAVRYLENKO Olha – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of International Economic Relations and Foreign Languages Central Ukrainian National Technical University.

Scientific interests: modern technologies of teaching foreign languages.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.31

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-764-769

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПУХАЛЬСЬКА Галина –

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач аспірантури та докторантури
Української державної льотної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5378-537X>
e-mail: galamarykay72@gmail.com

МЕЛЬНИЧЕНКО Тетяна –

старший викладач кафедри професійної та авіаційної
мовної підготовки
Української державної льотної академії
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7157-6408>
e-mail: tatanamelnicenko40@gmail.com

КЕРНИЦЬКИЙ Олександр –

кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри
організації роботи з персоналом
Національної академії Національної гвардії України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9067-3844>
e-mail: akernickii@ukr.net

САВИЦЬКА Алла –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної
англійської мови
ХНУПС імені Івана Кожедуба
ORCID: <http://orcid.org/0009-0003-0631-0018>
e-mail: alla_toefl@ukr.net

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ДРУГОГО (МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ) ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ»

У статті зазначено, що сьогодні суттєво підвищується значення організації науково-дослідної діяльності студентів ЗВО. А стрімкий розвиток науки та вимоги воєнного часу вимагають пошуку інноваційних методів організації науково-дослідної роботи студентів магістратури у ЗВО. Це стає важливим в аспекті викладання студентам магістратури дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Зазначено, що основними напрямками науково-дослідницької діяльності студентів магістратури є: науково-дослідна робота (стосується написання та захисту курсових, кваліфікаційних робіт магістра, рефератів, участь у семінарах, виконання завдань дослідницького характеру під час виробничої практики та інше); науково-дослідницька робота студентів, що включає активності під час позааудиторної діяльності (участь у гуртках, співпраця з викладачами та кафедрами; написання статей, підготовка тез тощо).

Визначено основні завдання при організації науково-дослідницької діяльності студентів магістратури ЗВО при викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи». Зазначено, що для реалізації завдань науково-дослідницької роботи у першу чергу потрібно формувати науковий світогляд студентів.

Під науковим світоглядом визначено цілісну систему наукових, моральних, правових, філософських, політичних, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе.

Важливим завданням тут постає формування та розвиток світогляду студента, який складається з підсистем: загальних знань; світоглядних умінь; сукупності почуттів, в яких виражається позиція особистості студента; можливостей вирішення світоглядних проблем.

Констатовано, що оскільки світогляд є системою наукових, політичних, філософських, правових, естетичних, моральних понять, поглядів і переконань, які визначають ставлення людини до навколишнього світу і до себе, то кожна дисципліна підготовки студента має здійснювати певний вплив на його формування та розвиток. Тому при викладанні освітнього компоненту «Педагогіка вищої школи» виходили з того, що необхідно забезпечувати навчальний матеріал завданнями, що розвивають діалектичне мислення студентів, розширюють їх світоглядні знання у галузі науки, зокрема педагогіки вищої школи, формують погляди, переконання, звички мислити критично тощо. У статті запропоновано та схарактеризовано етапи організації науково-дослідницької роботи студентів під час опанування матеріалу дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Ключові слова: науково-дослідницька робота студентів, підготовка магістрів, науковий світогляд, педагогіка вищої школи.

PUKHALSKA Halyna –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the
Department of Postgraduate and Doctoral Studies
Ukrainian State Flight Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5378-537X>
e-mail: galamarykay72@gmail.com

MELNYCHENKO Tetyana –

Senior Teacher at the Professional and Language Training Department
Ukrainian State Flight Academy
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7157-6408>
e-mail: tatanamelnicenko40@gmail.com

KERNICKIY Oleksandr –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Personnel Management of the National Academy of the National Guard of Ukraine
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9067-3844>
e-mail: akernickii@ukr.net

SAVYTSKA Alla –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Aviation English Department of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University
ORCID: [orcid.org/ 0009-0003-0631-0018](https://orcid.org/0009-0003-0631-0018)
e-mail: alla_toefl@ukr.net

PEDAGOGICAL ASPECTS OF IMPLEMENTING RESEARCH WORK TASKS OF SECOND-LEVEL (MASTER'S) STUDENTS WHEN TEACHING THE DISCIPLINE «HIGHER SCHOOL PEDAGOGY»

The article states that today the importance of organizing the research activities of students of higher education institutions is significantly increasing. And the rapid development of science and the requirements of wartime require the search for innovative methods of organizing the research work of master's students in higher education institutions. This becomes important in terms of teaching master's students the discipline «Higher School Pedagogy» in higher education institutions. It is noted that the main areas of research activities of master's students are: research work (regarding the writing and defense of coursework, master's qualification papers, essays, participation in seminars, performance of research tasks during industrial practice, etc.); research work of students, which includes activities during extracurricular activities (participation in clubs, cooperation with teachers and departments; writing articles, preparation of theses, etc.).

The main tasks in organizing the research activities of master's students in higher education institutions when teaching the discipline «Higher School Pedagogy» are determined. It is noted that in order to implement the tasks of scientific research work, it is first necessary to form the scientific worldview of students. A scientific worldview is defined as a holistic system of scientific, moral, legal, philosophical, political, aesthetic concepts, views, beliefs and feelings that determine a person's attitude to the surrounding reality and to himself. An important task here is the formation and development of the student's worldview, which consists of subsystems: general knowledge; worldview skills; a set of feelings in which the student's personal position is expressed; opportunities for solving worldview problems.

It is stated that since the worldview is a system of scientific, political, philosophical, legal, aesthetic, moral concepts, views and beliefs that determine a person's attitude to the surrounding world and to himself, each discipline of student training should have a certain influence on its formation and development. Therefore, when teaching the educational component «Higher School Pedagogy», it was assumed that it was necessary to provide the educational material with tasks that develop students' dialectical thinking, expand their worldview knowledge in the field of science, in particular higher school pedagogy, form views, beliefs, habits of critical thinking, etc. The article proposes and characterizes the stages of organizing students' scientific and research work during the mastering of the material of the discipline «Higher School Pedagogy».

Key words: scientific and research work of students, master's training, scientific worldview, higher education pedagogy.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах політичної турбулентності та економічної нестабільності у світі саме наука відіграє роль стабілізатора людського життя, що сприяє покращенню життя людства, зростанню економіки країн, об'єднанню людей навколо ідеї миру та співробітництва громад. Отже, розвиток науки та втілення її здобутків промисловість вимагають пошуку інноваційних методів організації науково-дослідної роботи студентів магістратури у ЗВО.

Потреба такого втілення особливо підвищує значення організації та проведення науково-дослідницької діяльності студентів магістратури під час викладання дисципліни «Педагогіка вищої школи», бо саме вона поєднує теоретичні і практичні аспекти викладацької та науково-дослідницької діяльності, які є важливими функціями будь якого ЗВО.

Таким чином, вимоги вищої школи до підготовленості магістрів, методичні та науково—практичні аспекти діяльності викладачів ЗВО підвищують актуальність зазначеної теми, в першу чергу щодо формування та розвитку наукового світогляду, навичок та умінь науково-дослідницької роботи студентів магістратури при викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи» у ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми вищої освіти в Україні на 2026 рік є комплексними та охоплюють як хронічні питання модернізації, так і нові виклики, пов'язані з воєнним станом. Аналіз наукових праць засвідчив, що

ключовими проблемами вищої освіти сьогодні є такі [1; 6]:

- не зовсім актуальні навчальні програми підготовки: магістри відзначають застарілість інформації, яку викладають у ЗВО та потребу в їх оновленні;
- відчутний вплив війни на підготовку студентів: це і безпекові питання, і перехід на дистанційне навчання, і руйнування інфраструктури та релокація деяких ЗВО;
- застарілі методики викладання: опитані стейкхолдери часто вказують на використання методів, що не відповідають сучасним вимогам;
- курс на укрупнення університетів та оптимізацію мережі ЗВО (сьогодні триває процес об'єднання малих ЗВО у більші центри, що викликає дискусії), що є частиною реформи 2025-2026 років;
- відсутність достатньої кількості практики під час навчання у ЗВО: випускники часто вважають це значною проблемою, що призводить до невідповідності навичок випускників потребам ринку праці в Україні;
- невідповідність здобутої спеціальності посаді та реальному працевлаштуванню: до 40% випускників вимушені працювати не за фахом;
- бюрократія та формалізм: надмірна бюрократизація освітнього процесу, що відлякує стейкхолдерів від ЗВО;
- якість освіти та академічна доброчесність: гостро постає питання відповідності стандартів освіти та якості підготовки викладачів ЗВО;

- проблеми в організації науково-дослідної роботи студентів з приводу нестачі необхідного обладнання та приладів під час війни або слабкості підготовки при дистанційному форматі навчання.

Науковці визначають науково-дослідницьку роботу студентів [1; 4; 7] як пошукову діяльність наукового характеру, обґрунтування наукових фактів на основі методів пізнання, емпіричне та критичне дослідження гіпотез та припущень про різні явища.

Аналіз наукових праць засвідчив, що на сьогодні існують дослідження проблем організації науково-дослідницької роботи студентів, що розглядалися у працях В. Швиденко, В. Яремчук, О. Сергєєвої та інших.

Науковцями також визначено сутність науково-дослідної роботи студентів під час фахової підготовки, розкрито основні види науково-дослідної роботи студентів (В. Прокопенко, С. Вітвицька, З. Слєпкань), реалізовано історико-педагогічний аналіз (О. Микитюк, В. Майборода та інші).

Утім, у дидактичному процесі ЗВО і сьогодні існують проблеми з підготовкою магістрів, недостатньо визначені аспекти формування та розвитку навичок науково-дослідницької роботи студентів під час викладання дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Мета статті – розглянути педагогічні аспекти реалізації завдань науково-дослідницької роботи здобувачів другого (магістерського рівня) при викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз нормативних документів вищої освіти та наукових праць довів, що основною метою науково-дослідницької роботи студентів ЗВО є формування та розвиток їх навичок та умінь працювати з науковою інформацією, формування творчого мислення та здатності самостійно розв'язувати фахові завдання [5]. Така діяльність відбувається у взаємодії з навчальною та зорганізується безпосередньо на кафедрах ЗВО.

Нами було враховано, що науково-дослідна робота студентів магістратури ЗВО здійснює такі функції, як: мотиваційна, навчальна, організаційна, аналітично-оцінювальна, виховна (світоглядно-коригувальна) тощо [5].

Сьогодні існують такі основні напрями науково-дослідницької діяльності студентів магістратури:

- науково-дослідна робота (стосується написання та захисту курсових, кваліфікаційних робіт магістра, рефератів, участь у семінарах, виконання завдань дослідницького характеру під час виробничої практики та інше);

- науково-дослідницька робота студентів, що включає активності під час позааудиторної діяльності (участь у гуртках, співпраця з викладачами та кафедрами; написання статей, наукових доповідей, підготовка тез тощо).

На сьогодні науково-дослідницька діяльність студентів ЗВО складається з двох важливих шляхів:

- формування первинних навичок студентів ЗВО провадити дослідницьку діяльність та проявляти наукову творчість, їх розвиток тощо;

- формування та розвиток складних навичок та умінь реалізувати безпосередні наукові дослідження та роботи, що під керівництвом науково-педагогічних працівників здійснюють студенти ЗВО на кафедрах або у межах ЗВО.

Основними завданнями при організації науково-дослідницької діяльності студентів магістратури ЗВО при викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи» нами було визначено такі:

- розвиток наукового світогляду студента та навичок проведення самостійного наукового дослідження;

- розвиток креативності та операцій мислення студентів у розв'язанні прикладних завдань дослідження складних педагогічних явищ вищої школи;

- оволодіння спеціальністю через проведення наукових досліджень з дисципліни «Педагогіка вищої школи»;

- формування та розвиток соціального інтелекту, що допомагає працювати у групі або команді дослідників певної галузі, зокрема педагогіки вищої школи;

- розвиток навичок академічної доброчесності під час науково-дослідної роботи у ЗВО, написанні тез, статей, курсових та кваліфікаційних робіт магістрів тощо.

Ми виходили з того, що науково-дослідницька робота з дослідження проблем педагогіки вищої школи - це системний процес вивчення освітніх явищ, спрямований на підвищення якості підготовки фахівців, впровадження інноваційних технологій навчання та розвиток науково-педагогічного потенціалу ЗВО. Вона охоплює наукову діяльність викладачів (монографії, статті) та науково-дослідницьку роботу студентів [1; 3; 4].

До такої роботи ми віднесли наступні напрями та форми науково-дослідницької роботи [8; 9]:

- науково-педагогічні дослідження викладачів: аналіз ефективності методів навчання, розробка нових навчальних програм, рецензування, написання підручників та посібників;

- науково-дослідницька робота студентів: участь у конференціях, виконання курсових та магістерських робіт, участь у роботі наукових гуртків.

- інноваційна діяльність: розробка та впровадження інтерактивних технологій, цифрових інструментів та методів активізації професійно-особистісного розвитку студентів та курсантів.

Нами було враховано, що для реалізації завдань науково-дослідницької роботи у першу чергу потрібно формувати науковий світогляд. На це вперше звертає увагу французький філософ Анрі Клод Сен-Сімон [2]. А потім і Огюст Конт, який сформулював закон трьох стадій інтелектуальної еволюції людства [2]:

- на першій, теологічній, стадії все пояснюється міфологічними і релігійними уявленнями;

- на другій, метафізичній, або філософській стадії, надприродні сили заміняються природними (формулюються категорії, сутність, причина та ін.);

- на третій, позитивній (науковій) стадії знову відбувається заміна способів пояснення (вони стають конкретними і ясними).

Виникає, формується поняття факт і зв'язок ланцюжка факти-закони. Саме в XIX ст. європейська інтелектуальна історія вступила в третю стадію і наука поступово почала витісняти релігію і філософію.

Під науковим світоглядом сьогодні науковці розуміють цілісну систему наукових, моральних, правових, філософських, політичних, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають

ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе.

Основу ж такого світогляду складають погляди, переконання, сформовані на основі знань про природу, суспільство, які стали внутрішньою позицією особистості. Отже, важливим завданням стає формування світогляду студента, яке складається з підсистем:

- загальних знань (основи формування поглядів і переконань);
- світоглядних умінь (розумові операції: здатність здійснювати аналіз, синтез, конкретизацію, узагальнення та ін.);
- сукупності почуттів, в яких виражається позиція особистості студента;
- можливостей вирішення світоглядних проблем (сформованість вольових якостей: цілеспрямованість, рішучість, самовладання, принциповість тощо).

Отже, ми переконані, що для повноцінного формування та розвитку навичок НДР у студентів потрібно в першу чергу формувати науковий світогляд, якому притаманні вірне бачення минулого і сучасного у житті людства, наукової картини світу, здатність студентів передбачати розвиток подій і явищ суспільства та природи, дивитися на ці процеси з гуманістичної точки зору.

Оскільки світогляд є системою наукових, політичних, філософських, правових, естетичних, моральних понять, поглядів і переконань, які визначають ставлення людини до навколишнього світу і до себе, то кожна дисципліна підготовки студента має здійснювати певний вплив на його формування та розвиток.

Тому при викладанні ОК «Педагогіка вищої школи» ми виходили з того, що необхідно забезпечувати навчальний матеріал завданнями, що розвивають діалектичне мислення студентів, розширюють їх світоглядні знання у галузі науки, зокрема педагогіки вищої школи, формують погляди, переконання, звички мислити критично тощо. Це сприятиме розкриттю наукової картини світу, його єдності, чого не може зробити окремо жодна навчальна дисципліна. Також враховувалося, що мова – це інструмент для спілкування людей, але як засіб передачі наукової інформації може виявитися неадекватним новій ситуації у науці та практиці, що раніше ніколи не виникала. Отже, проблема формування світогляду та розуміння наукових явищ потребує також удосконалення мови як інструмента та засобу спілкування між науковцями та практиками, що як раз може вдосконалюватися студентами магістратури під час занять дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Методи педагогічних досліджень, що пропонувалися студентам при дослідженні педагогічних явищ вищої школи: теоретичні (аналіз літератури, моделювання освітніх систем), емпіричні (педагогічне спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування), експериментальні (педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для перевірки ефективності методів та гіпотез) тощо.

Нами було запропоновано студентам наступні актуальні теми рефератів та творчих робіт з дисципліни «Педагогіка вищої школи» для проведення науково-дослідницької роботи: «Трансформація вищої освіти в умовах цифровізації», «Сучасні інтерактивні технології навчання у ЗВО», «Інно-

ваційні методи професійної підготовки студентів на основі технологій III», «Психолого-педагогічні особливості виховання сучасної студентської молоді під час війни» тощо.

Студентам під час опанування матеріалу дисципліни «Педагогіка вищої школи» було запропоновано такі етапи організації їх науково-дослідної роботи:

1. Вибір теми та усвідомлення мети, завдань, результатів науково-дослідної роботи, формулювання наукового апарату тощо.
2. Визначення джерел, у тому числі іншомовних, робота з базами даних збір та аналіз інформації. Було запропоновано студентам проаналізувати та провести пошук за темами дослідних робіт у таких провідних світових наукометричних базах, як: Scopus (Elsevier) (найбільша база даних рефератів та цитувань, що охоплює рецензовані журнали, книги та матеріали конференцій); Web of Science (Clarivate) (найстаріша та найбільш авторитетна база, що включає понад 18 000 впливових журналів з природничих, суспільних та гуманітарних наук); Google Scholar (Google Академія) (безкоштовна пошукова система, що індексує повні тексти наукових публікацій, книг та дисертацій з усіх дисциплін).
3. Реалізація завдань дослідження згідно етапів виконання науково-дослідницької роботи, що запропонована за цією дисципліною.
4. Отримання консультацій у керівників досліджень згідно визначеної проблематики досліджень явищ вищої школи.
5. Безпосередня робота над отриманням практичного результату (підготовка студентських конкурсних робіт, написання статей, участь у конференціях з доповідями тощо).
6. Презентація результатів на кафедрах та факультетах, висвітлення їх на сайтах структурних підрозділів ЗВО.

Розглянемо дії студента при дослідженні теми «Трансформація вищої освіти в умовах цифровізації», що пропонувалася для реалізації завдань та розвитку навичок науково-дослідницької діяльності.

У вступі студент наголошує, що трансформація вищої освіти в умовах цифровізації – це глибока перебудова всієї екосистеми навчання, управління та наукової діяльності. Цей процес відбувався й триває досі, проходячи кілька ключових етапів.

В основні частині роботи студенту пропонується розглянути етапи цієї еволюції: від перших комп'ютерів у аудиторіях до штучного інтелекту. При чому таке завдання можуть виконувати декілька студентів, відповідно до обраних ними етапів.

1 етап. Диджиталізація (Digitization) – оцифрування даних. Період етапу: кінець XX ст. – початок 2000-х років. Це етап переведення аналогової інформації в цифровий формат. Головна мета заміна паперу на «екрани» та автоматизація найпростіших рутинних процесів (поява перших комп'ютерних класів, сканування підручників та створення бібліотечних PDF-каталогів).

Тут студент описує освітній процес: традиційні лекції залишаються незмінними, але викладачі починають використовувати презентації (наприклад, PowerPoint) замість крейди та дошки. Приблизний стислий висновок студента: інформація на цьому етапі стала більш доступною для зберігання, але методи навчання ще не змінилися.

2 етап. Цифровізація (Digitalization) – трансформація процесів. Період: 2010-ті роки - до пандемії COVID-19. Студент доводить, що на цьому етапі цифрові технології починають змінювати самі процеси взаємодії між університетом, викладачем та студентом.

Студент розкриває змістові характеристики ери інтеграції та перших спроб онлайн-навчання: впровадження LMS: масове поширення систем управління навчанням (Learning Management Systems), таких як Moodle, Google Classroom, Canvas; настає ера MOOC: поява та швидке зростання платформ масових відкритих онлайн-курсів (Coursera, edX, Prometheus), які змусили університети замислитися про глобальну конкуренцію.

Приблизний стислий висновок студента: відбувається зміна формату комунікації, перехід документообігу в електронну форму, поява студентських порталів, де можна переглянути розклад чи навіть оцінки.

3 етап. Етап вимушеної та екстреної цифровізації. Період: 2020–2022 роки (пандемія COVID-19 та початок повномасштабної війни в Україні).

Студент доводить, що цей етап не планувався, але став найпотужнішим каталізатором змін. Світ, і зокрема ЗВО України опинилися в умовах, коли «цифра» стала єдиним способом «вижити» та розвиватися для вищої освіти.

Студент послідовно конкретизує та наводить характеристики таких процесів: Emergency Remote Teaching: масовий і миттєвий перехід у Zoom, MS Teams, Google Meet (здебільшого це копіювання офлайн-лекцій у відеоформат); гнучкість та хмари: університети України були змушені швидко перенести свою інфраструктуру в хмарні сховища, щоб забезпечити безперервність навчання з будь-якої точки світу; психологічний злам: студент доводить, що цифрові інструменти перестали бути «опцією» для інноваційних викладачів і стали обов'язковими для всіх.

4 етап. Глибока цифрова трансформація (Digital Transformation). Період: 3 2023 року - по теперішній час. Тут студент доводить думку про те, що тепер технології змінюють саму філософію та методологію освіти. Мова йде не про інструменти, а про створення цифрового університету (Smart University). Далі студент описує ключові тренди цього етапу: гібридні моделі навчання (Blended & HyFlex): студент описує, що сьогодні можна самостійно обирати, як навчатися – синхронно в аудиторії, онлайн чи асинхронно в записі; штучний інтелект (AI): студент характеризує процес інтеграції генеративного ШІ (ChatGPT) в освітній процес ЗВО – усі формують промпти, а ШІ стає персональним асистентом студента та інструментом для адаптивного навчання за дисциплінами кафедр ЗВО; аналітика даних (Learning Analytics): студент описує, що ЗВО на цьому етапі вже аналізує «цифровий слід» студентів (як він дивиться лекції, які тести проходить), щоб прогнозувати успішність та запобігати відрахуванням; імерсивні технології (VR/AR): використання віртуальної реальності для симуляцій (медицина, інженерія, архітектура), де помилка у віртуальному просторі не коштує життя чи матеріальних збитків.

Увага студентів також акцентувалася на матеріалах іноземних видань, і враховувався обсяг

виконаної роботи з аналізу джерел зі Scopus (Elsevier), Web of Science (Clarivate), Google Scholar (Google Академія) тощо. У заключенні роботи студент акцентує увагу на зв'язках проблематики з сьогодишніми викликами та загрозами для системи освіти України.

Презентація результатів науково-дослідної роботи відбувається у формі доповідей, за допомогою мультимедіа приладів або на платформі Zoom. Оцінювання проводилося за критеріями та вимогами до наукових робіт, що визначено за даним ОК.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку.

1. Розглянуто педагогічні аспекти реалізації завдань науково-дослідницької роботи здобувачів другого (магістерського рівня) при викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи».

2. Визначено основні завдання при організації науково-дослідницької діяльності студентів магістратури ЗВО при викладанні дисципліни «Педагогіка вищої школи».

3. Під науковим світоглядом визначено цілісну систему наукових, моральних, правових, філософських, політичних, естетичних понять, поглядів, переконань і почуттів, які визначають ставлення людини до навколишньої дійсності і до самої себе. Важливим завданням визначено формування та розвиток світогляду студента, який складається з підсистем: загальних знань; світоглядних умінь; сукупності почуттів, в яких виражається позиція особистості студента; можливостей вирішення світоглядних проблем.

4. Доведено, що для ефективного викладання освітнього компоненту «Педагогіка вищої школи», необхідно забезпечувати навчальний матеріал завданнями, що розвивають діалектичне мислення студентів, розширюють їх світоглядні знання у галузі науки, зокрема педагогіки вищої школи, формують погляди, переконання, звички мислити критично тощо. У статті запропоновано та схарактеризовано етапи організації науково-дослідницької роботи студентів під час опанування матеріалу дисципліни «Педагогіка вищої школи».

Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні технології реалізації завдань науково-дослідницької роботи студентів магістратури у позааудиторній діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Альошкіна Л. П., Новак І. М. Особливості організації та перспективи розвитку науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти вітчизняних закладах вищої освіти. *Ефективна економіка*. 2021. № 2. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=8674>
2. Безродний Є. Ф., Уткін О. І. Історія політичних вчень: Навчальний посібник. К.: ВД «Професіонал», 2006. 432 с.
3. Беляєв Ю. І., Стеценко Н. М. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 6. С. 188–191.
4. Варга Н. І. Роль додаткової освіти в процесі формування готовності студентів до науково-дослідної роботи. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород, 2016. Вип. 39. С. 212–215.
5. Вихрущ В. О., Козловський Ю. М., Ковальчук Л. І. Основи наукових досліджень у галузі педагогіки: підручник. Тернопіль: Крок, 2017. 340 с.

6. Дніпровська Т. В. Педагогічні особливості застосування технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 70(1). С. 206–210.

7. Зязюн І. А. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. С. 19–30.

8. Повідайчик О. С., Повідайчик М. М. Основні підходи до науково-дослідницької роботи студентів. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка. соціальна робота. 2017. Вип. 1 (40). С. 216–218.

9. Пономарьова Г. Ф. Науково-дослідна робота студентів у ВНЗ як складова їх професійної підготовки. *Наукові записки педагогіки*. Вип. XXIV. Харків, 2010. С. 138–145.

REFERENCES

1. Aloskhina, L. P. & Novak, I. M. (2021). Osoblyvosti orhanizatsii ta perspektyvy rozvytku naukovo-doslidnoi roboty zdobuvachiv vyshchoi osvity u vitchyznanykh zakladakh vyshchoi osvity [Peculiarities of the organization and prospects for the development of scientific research work of students of higher education in domestic institutions of higher education]. *Efektivna ekonomika – Effective economy*. 2. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=8674> [in Ukrainian]

2. Bezrodnyi, Ye. F., Utkin, O. I. (2006). Istoriia politychnykh vchen [History of political doctrines]: Navchalnyi posibnyk. K.: VD «Profesional». 432 s. [in Ukrainian]

3. Bieliaiev, Yu. I., Stetsenko, N. M. (2010). Naukovo-doslidna diialnist studentiv u strukturi roboty universytetu [Student research activities in the structure of university work]. *Pedahohichnyi almanakh*. Vyp. 6. S. 188–191. [in Ukrainian]

4. Varha, N. I. (2016). Rol dodatkovoi osvity v protsesi formuvannia hotovnosti studentiv do naukovo-doslidnoi roboty [The role of additional education in the process of forming students' readiness for scientific research work]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. Sotsialna robota». Uzhhorod. Vyp. 39. S. 212–215. [in Ukrainian]

5. Vykhreshch, V. O., Kozlovskiy, Yu. M., Kovalchuk, L. I. (2017). Osnovy naukovykh doslidzhen u haluzi pedahohiky [Fundamentals of scientific research in the field of pedagogy]: pidruchnyk. Ternopil: Krok. 340 s. [in Ukrainian]

6. Dniprovskaya, T. V. (2022). Pedahohichni osoblyvosti zastosuvannya tekhnologii indyvidualizovanoho navchannia maibutnikh inzheneriv anghliiskoi movy za profesiinym spriamuvanniam [Pedagogical features of the application of technology for individualized English language training for future engineers in a professional direction]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. № 70(1). S. 206–210. [in Ukrainian]

7. Ziazun I. A. (2011). Pedahohichne naukove doslidzhennia u konteksti tsilisnoho pidkhodu [Pedagogical scientific research in the context of a holistic approach]. *Porivnialna profesiina pedahohika*. № 1. S. 19–30. [in Ukrainian]

8. Povidaichyk, O. S. & Povidaichyk, M. M. (2017). Osnovni pidkhody do naukovo-doslidnytskoi roboty studentiv [Basic approaches to students' research work]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu*. Serii: «Pedahohika. sotsialna robota» – Scientific Bulletin of Uzhhorod University. Series: «Pedagogy. social work». 1 (40). S. 216–218. [in Ukrainian]

9. Ponomarova, H. F. (2020). Naukovo-doslidnytska diialnist studentiv yak pidhruntia naukovo-tekhnichnoho rozvytku [Scientific and research activity of students as a basis for scientific and technical development]. *Naukovi zapysky*

kafedry pedahohiky Vypusk XXIV – Scientific notes of the Department of Pedagogy Issue XXIV. Kharkiv. S. 138–144. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПУХАЛЬСЬКА Галина – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач аспірантури та докторантури Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: педагогічні аспекти реалізації завдань науково-дослідницької роботи здобувачів другого (магістерського рівня) при викладанні дисципліни «педагогіка вищої школи».

МЕЛЬНИЧЕНКО Тетяна – старший викладач кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: педагогічні аспекти реалізації завдань науково-дослідницької роботи здобувачів другого (магістерського рівня) при викладанні дисципліни «педагогіка вищої школи».

КЕРНИЦЬКИЙ Олександр – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри організації роботи з персоналом Національної академії Національної гвардії України.

Наукові інтереси: педагогічні аспекти реалізації завдань науково-дослідницької роботи здобувачів другого (магістерського рівня) при викладанні дисципліни «педагогіка вищої школи».

САВИЦЬКА Алла – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної англійської мови ХНУПС імені Івана Кожедуба.

Наукові інтереси: педагогічні аспекти реалізації завдань науково-дослідницької роботи здобувачів другого (магістерського рівня) при викладанні дисципліни «педагогіка вищої школи».

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

PUKHALSKA Halyna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Postgraduate and Doctoral Studies, Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: pedagogical aspects of implementing research work tasks of second-level (master's) students when teaching the discipline «heister school pedagogy».

MELNYCHENKO Tetyana – Senior Teacher at the Professional and Language Training Department Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: pedagogical aspects of implementing research work tasks of second-level (master's) students when teaching the discipline «heister school pedagogy».

KERNICKIY Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Personnel Management of the National Academy of the National Guard of Ukraine.

Scientific interests: pedagogical aspects of implementing research work tasks of second-level (master's) students when teaching the discipline «heister school pedagogy».

SAVYTSKA Alla – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Aviation English Department of Ivan Kozhedub Kharkiv National Air Force University.

Scientific interests: pedagogical aspects of implementing research work tasks of second-level (master's) students when teaching the discipline «heister school pedagogy».

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:37

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-770-774

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

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

ТЕОРЕТИЧНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ФАХІВЦЯ

У статті здійснено теоретичне узагальнення сутності і структури навичок міжкультурної комунікації фахівця. Актуальність дослідження зумовлена тим, що професійна взаємодія дедалі частіше відбувається в умовах культурної, мовної, соціальної та цифрової різноманітності. Міграційні процеси, академічна мобільність, міжнародні освітні програми, дистанційна співпраця, мультикультурні робочі середовища й цифрові платформи змінюють вимоги до фахівця. У таких умовах недостатньо володіти лише фаховими знаннями або іноземною мовою на функціональному рівні. Потрібна здатність розуміти культурно зумовлені відмінності у комунікативних нормах, професійній поведінці та способах взаємодії. Мета статті полягає в теоретичному узагальненні сутності й структури навичок міжкультурної комунікації фахівця та виокремленні їхнього змістового переліку на основі аналізу сучасних наукових джерел. Для досягнення мети використано методи аналізу, порівняння, узагальнення й категоризації. Емпіричне дослідження не проводилося; стаття має теоретико-узагальнювальний характер. У роботі уточнено, що навички міжкультурної комунікації є практичним складником міжкультурної компетентності, але не тотожні їй. Вони виявляються у конкретних діях фахівця під час професійного спілкування: слуханні, уточненні, інтерпретації повідомлень, адаптації мовлення, емоційній саморегуляції, подоланні непорозуміння і підтриманні діалогу. Обґрунтовано, що ці навички не можна зводити до знання культурних традицій або загальної доброзичливості до представників інших культур. Запропоновано структуру навичок міжкультурної комунікації, що охоплює п'ять взаємопов'язаних груп: когнітивно-рефлексивні, емоційно-регулятивні, мовленнєво-поведінкові, інтеракційні та цифрові. Результати можуть бути використані для розроблення освітніх компонентів, тренінгів, критеріїв оцінювання та діагностичних інструментів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, міжкультурна компетентність, навички міжкультурної комунікації, культурна чутливість, емоційна саморегуляція, активне слухання, цифрова комунікація, професійна взаємодія, культурний інтелект.

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

THEORETICAL GENERALIZATION OF THE ESSENCE AND STRUCTURE OF A SPECIALIST'S INTERCULTURAL COMMUNICATION SKILLS

The article provides a theoretical generalization of the essence and structure of specialists' intercultural communication skills. The relevance of the study is determined by the fact that professional interaction increasingly takes place under conditions of cultural, linguistic, social, and digital diversity. Migration processes, academic mobility, international educational programmes, remote cooperation, multicultural workplaces, and digital communication platforms are changing the requirements for specialists. In such conditions, professional knowledge or functional foreign language proficiency alone is not sufficient. A specialist also needs the ability to understand culturally conditioned differences in communication norms, professional behaviour, and ways of interaction. The purpose of the article is to theoretically generalize the essence and structure of specialists' intercultural communication skills and to identify their content-based list through the analysis of contemporary scientific sources. The study uses theoretical methods, including analysis, comparison, generalization, and categorization. No empirical research was conducted; the article has a theoretical and generalizing character. The paper clarifies that intercultural communication skills are a practical component of intercultural competence, but they are not identical to it. These skills are manifested in specific professional communication actions, such as listening, clarification, interpretation of messages, adaptation of speech, emotional self-regulation, prevention of misunderstandings, and maintenance of dialogue. The article argues that intercultural communication skills cannot be reduced to knowledge of cultural traditions or general goodwill toward representatives of other cultures. Their essence lies in the ability to act appropriately in situations of cultural, linguistic, social, and professional diversity, where meanings are not always obvious and participants' communicative expectations may differ. The article proposes a structure of intercultural communication skills that includes five interrelated groups: cognitive-reflective, emotional-regulatory, speech-behavioural, interactional, and digital skills. The proposed structure can be used as a theoretical basis for developing educational components, training programmes, assessment criteria, and diagnostic tools aimed at improving specialists' intercultural readiness.

Key words: intercultural communication, intercultural competence, intercultural communication skills, cultural sensitivity, emotional self-regulation, active listening, digital communication, professional interaction, cultural intelligence.

Introduction. Intercultural communication is increasingly seen not as a special field of international activity, but as a regular condition of professional interaction. Migration processes, academic mobility, international educational programs, remote collaboration, digital communication platforms, and multicultural workplaces are changing the requirements for specialists. It is no longer enough to have professional knowledge or a functional level of a foreign language. A specialist also

needs the ability to understand culturally conditioned differences in communication norms, professional behavior, and interaction styles.

In the scientific literature, intercultural communication is often linked to the broader concept of intercultural competence. This is natural, because effective interaction with representatives of other cultures includes not only speech actions, but also knowledge, attitudes, emotional self-regulation, empathy, flexibility,

and the ability to act in situations of uncertainty [5; 8]. At the same time, intercultural communication skills require separate consideration, as they are the practical expression of intercultural competence in real professional communication situations.

The problem is that studies on intercultural competence often combine components of different natures: personal traits, value orientations, attitudes, knowledge, emotional qualities, behavioral abilities, and communicative actions. As a result, the list of intercultural communication skills remains insufficiently structured. Therefore, it is relevant to theoretically generalize their essence and structure. This will enable distinguishing skills from broader personal characteristics and forming a list that can be used in educational programs, training courses, and empirical studies.

Analysis of Recent Studies. In current research, intercultural communication is interpreted as a complex process of interaction between people who have different cultural, linguistic, social, or professional experiences. Ilie [5] connects the need to develop intercultural communication skills with the fact that contacts between representatives of different cultures have become part of everyday life, professional mobility, and organizational interaction. In this approach, intercultural communication is not only the transfer of information. It is also the ability to support mutual understanding, openness, and tolerance in situations of cultural difference.

The comprehensive model of intercultural competence proposed by Khukhlaev et al. [8] is important for this study. The authors identify nine constructs: stability, flexibility, openness, interest in other cultures, absence of ethnocentrism, cultural sensitivity, empathy, management of intercultural relations, and tolerance of uncertainty. This model is important because it shows the integrated nature of intercultural interaction. At the same time, it helps not to combine all its components into a single list. In building the structure of skills, it is important to distinguish between personal traits and attitudes, and actions that can be developed and assessed in professional training.

A separate research direction concerns cultural intelligence. Barzykowski et al. [1] define cultural intelligence as a person's ability to act effectively in culturally diverse situations. This approach combines cognitive and behavioral dimensions. A person should not only know about cultural differences, but also be able to adjust their behavior according to the situation. Majda et al. [9] show that cultural education and intercultural communication workshops can strengthen the cognitive and behavioral components of cultural intelligence. This provides grounds for viewing intercultural communication skills not as an innate feature but as the result of purposeful learning and experience.

In pedagogical research, intercultural communication is often connected with culturally sensitive teaching. Berlian and Huda [2], within the model of culturally responsive and communicative teaching, identify the development of self-awareness, the ability to manage emotions in intercultural situations, and the development of practices focused on cultural sensitivity. Papadopoulou et al. [10] emphasize that teachers should develop not only knowledge about cultural diversity, but also practical readiness to adapt educational actions to the needs of different groups of learners.

A close research line is connected with the development of emotional intelligence, the culture of

professional communication, and the communicative approach in language training. Hrona et al. [4], Semenog et al. [12; 13], Kharchenko and Semenikhina [7] show the importance of emotional self-regulation, empathic response, verbalization of emotional states, and the culture of professional communication. For this article, these studies are important because they support the emotional-regulatory component of intercultural communication skills.

The professional and applied dimension of intercultural communication is clearly represented in healthcare studies. Schouten et al. [11] emphasize the importance of self-awareness, adaptability, language mediation, digital tools, and consideration of the internal diversity of cultural groups. The idea about the danger of stereotyping is especially important. Knowledge about culture should not become a mechanical attribution of certain features to a person only because they belong to a particular group.

In recent studies, more attention is also given to the digital dimension of intercultural communication. Hackett et al. [3] analyze the influence of Collaborative Online International Learning on the development of intercultural competence in higher education. Zheng and Qiu [14] consider translanguaging as a way for learners and teachers to participate in a multilingual academic environment. These approaches show that intercultural interaction develops not only through physical mobility, but also through joint online activity, flexible use of the language repertoire, and work with different channels of meaning transfer.

Therefore, the analysis of studies provides grounds for stating that a specialist's intercultural communication skills cannot be reduced to knowledge of cultural norms or a friendly attitude toward others. They have a multidimensional structure that includes self-awareness, cultural sensitivity, active listening, empathetic responses, message adaptation, tolerance of uncertainty, management of interactions, a critical attitude toward stereotypes, and readiness for digital intercultural communication.

Purpose and Methods of the Study. The purpose of the article is to theoretically generalize the essence and structure of a specialist's intercultural communication skills and to identify their content-based list through the analysis of current scientific sources.

To achieve this purpose, a set of theoretical methods was used. The method of analysis was used to study scientific approaches to the interpretation of intercultural communication, intercultural competence, and cultural intelligence. The method enabled comparison of different authors' models and the identification of common components across studies. The method of generalization was used to distinguish communication skills from broader personal traits, attitudes, and value orientations. The categorization method enabled grouping intercultural communication skills by content features: cognitive-reflective, emotional-regulatory, speech-behavioral, interactional, and digital.

No empirical study was conducted. The article has a theoretical and generalizing character and is aimed at building a structured list of a specialist's intercultural communication skills.

Results and Discussion. The analysis of scientific approaches provides grounds for considering a specialist's intercultural communication skills as a practical component of broader intercultural competence. Inter-

cultural competence includes knowledge, values, attitudes, personal qualities, emotional readiness, and experience of interaction. Intercultural communication skills primarily concern how a specialist behaves in real communication situations. In this study, they are defined as a set of acquired abilities that ensure correct, flexible, ethically appropriate, and effective interaction with people with diverse cultural, linguistic, social, or professional experiences.

This understanding does not reduce intercultural communication to knowledge of another culture's norms. It means that a specialist should be able to act when information is incomplete, recognize possible misunderstandings, adjust their messages, consider the individuality of the interlocutor, and avoid replacing live communication with a set of cultural schemes.

The first structural component is cognitive-reflective skills. They are connected with awareness of one's own cultural position and the ability to analyze a communication situation. This group includes cultural self-awareness, recognition of one's own prejudices, analysis of culturally conditioned differences, and critical reflection on stereotypes. Self-awareness is an initial condition for intercultural interaction, because people often perceive their own norms of behavior as universal. This aspect agrees with the approach of Berlian and Huda [2], who consider understanding one's own identity as an important element of culturally sensitive communicative practice.

The second component is emotional-regulatory skills. They ensure the ability to maintain interaction in situations of uncertainty, tension, or cultural discomfort. This group includes empathetic response, emotional self-regulation, tolerance of uncertainty, the ability to avoid quick judgments, and the ability to remain correct in a difficult communication situation. In intercultural interaction, misunderstandings often arise not only from a lack of information but also from anxiety, insecurity, or a defensive reaction to unfamiliar forms of behavior. Therefore, emotional intelligence is an important basis of intercultural communication. It helps a specialist recognize their own emotional reactions, better understand the interlocutor's state, and choose an appropriate response [4; 7; 12; 13].

The third component consists of speech-behavioral skills. They are shown in how a specialist formulates a

message, listens to the interlocutor, clarifies meanings, explains unclear concepts, and adapts the communication style. This group includes active listening, paraphrasing, asking clarifying questions, adapting the message to the interlocutor's linguistic and cultural experience, using clear vocabulary, paying attention to non-verbal signals, and checking mutual understanding. These skills are especially important in professional situations where an error of interpretation may have practical consequences. Schouten et al. [11] demonstrate this in healthcare, where communication quality depends on the ability to consider a person's linguistic, cultural, and individual characteristics.

The fourth component is interactional skills. They are connected with organizing and maintaining interaction. They include managing intercultural dialogue, preventing communication misunderstandings, mediating between different positions, responding constructively to conflict, agreeing on rules of cooperation, and maintaining trust in a group. These skills are especially needed in multicultural teams, educational groups, international projects, and professional communities. Studies of culturally diverse teams show that diversity can strengthen creativity and productivity, but only when there are clear communication standards, and participants can agree on ways of working together [6].

The fifth component is digital intercultural communication skills. It is appropriate to distinguish them separately because a large part of professional interaction now takes place through email, video conferences, messengers, shared documents, learning platforms, and virtual cooperation environments. This group includes choosing an appropriate communication channel, ethical use of automatic translation and digital mediation tools, consideration of participants' language asymmetries, appropriate interaction in multilingual online groups, and support for inclusiveness in digital discussions. Hackett et al. [3] show that online cooperation can foster intercultural competence when organized as meaningful interaction. Zheng and Qiu [14] prove that flexible use of the language repertoire supports participation, access to knowledge, and fairer communication in a multilingual environment.

On the basis of this generalization, the following list of a specialist's intercultural communication skills can be presented (Table 1).

Table 1. List of a specialist's intercultural communication skills

Group of skills	Specific list of skills	Content manifestation
Cognitive-reflective skills	Cultural self-awareness; recognition of one's own prejudices; analysis of cultural differences; critical attitude to stereotypes	The specialist understands their own cultural norms, does not make them absolute, and does not automatically transfer them to other people
Emotional-regulatory skills	Empathic response; emotional self-regulation; tolerance of uncertainty; ability not to make quick judgments	The specialist remains correct in situations of misunderstanding, tension, or cultural ambiguity
Speech-behavioral skills	Active listening; clarification; paraphrasing; message adaptation; explanation of culturally specific concepts; attention to non-verbal signals	The specialist formulates messages in a way that reduces the risk of misunderstanding
Interactional skills	Dialogue management; prevention of misunderstandings; mediation; constructive resolution of communication tensions; agreement on rules of cooperation	The specialist supports productive interaction between people with different cultural and professional experiences
Digital skills	Correct online communication; ethical use of digital translators; support of multilingual interaction; choice of appropriate digital channels; inclusive participation in shared digital environments	The specialist considers cultural and linguistic diversity in digital professional interaction

The proposed structure shows that intercultural communication skills are interconnected. Active listening requires emotional self-regulation. Message adaptation depends on cultural self-awareness. Constructive resolution of communication tension is impossible without

empathy, tolerance of uncertainty, and the ability to critically assess one's own interpretations. Digital intercultural interaction is not separate from traditional communication. It is based on the same basic abilities, but

it needs additional attention to channels, pace, written form, language barriers, and technological mediators.

The proposed list does not identify intercultural communication skills with “correct knowledge” about a certain culture. Such an approach would be simplified and potentially risky, because it may support stereotypes. What is practically important is the ability to ask, listen, clarify, adapt, recognize the limits of one’s own understanding, and avoid quick conclusions about a person on the basis of their group membership.

Therefore, a specialist’s intercultural communication skills should be considered as a structured set of cognitive-reflective, emotional-regulatory, speech-behavioral, interactional, and digital abilities. This structure can serve as a theoretical basis for developing assessment criteria, educational components, training courses, and research tools to improve a specialist’s intercultural readiness.

Conclusions. The article theoretically generalizes the essence and structure of a specialist’s intercultural communication skills. It has been found that these skills are a practical component of intercultural competence, but they are not identical to it. Intercultural competence includes a broader range of characteristics: knowledge, attitudes, values, personal traits, emotional readiness, and experience of interaction. In contrast, intercultural communication skills are shown in the specific actions of a specialist during professional communication.

It has been argued that intercultural communication skills cannot be reduced to knowledge of cultural traditions and norms of behavior, or to general goodwill toward representatives of other cultures. Their essence lies in their ability to act in situations of cultural, linguistic, social, and professional diversity, where meanings are not always clear, and participants’ communicative expectations may differ.

The article proposes a structure of a specialist’s intercultural communication skills that includes five interconnected groups: cognitive-reflective, emotional-regulatory, speech-behavioral, interactional, and digital skills. These groups do not exist separately. In real professional interaction, they support and strengthen one another. The emotional-regulatory component is especially important because intercultural communication requires not only knowledge of cultural differences but also empathetic listening, self-regulation, appropriate responses, and the ability to maintain interaction in situations of uncertainty.

The practical significance of the proposed generalization is that it can be used to develop educational components, training programs, assessment criteria, and diagnostic tools aimed at enhancing specialists’ intercultural readiness. Further research may focus on empirical verification of the proposed structure, the development of indicators for assessing distinct skill sets, and the study of how these skills develop among learners in different specialties and among specialists working in multicultural professional environments.

Use of Artificial Intelligence. 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. Barzykowski K., Majda A., Szkup M., Przyłęcki P. The Polish version of the Cultural Intelligence Scale: Assessment of its reliability and validity among healthcare professionals and medical faculty students. *PLOS ONE*. 2019. Vol. 14, No. 11. Article e0225240. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225240>
2. Berlian Z., Huda M. Reflecting culturally responsive and communicative teaching (CRCT) through partnership commitment. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12, No. 5. Article 295. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12050295>
3. Hackett S., Janssen J., Beach P., Perreault M., Beelen J., van Tartwijk J. The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
4. Hrona N., Khomych T., Semenog O., Kharchenko I., Yurchenko A., Semenikhina O. Tools for the development of emotional intelligence: Cognitive native language teaching. *International Journal of Instruction*. 2024. Vol. 17, No. 2. P. 599–616. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17233a>
5. Ilie O.-A. The intercultural competence: Developing effective intercultural communication skills. *International Conference Knowledge-Based Organization*. 2019. Vol. 25. No. 2. P. 264–268. DOI: <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092>
6. Jones G. B., Chirino Chace B., Wright J. M. Cultural diversity drives innovation: Empowering teams for success. *International Journal of Innovation Science*. 2020. Vol. 12. No. 3. P. 323–343. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJIS-04-2020-0042>
7. Kharchenko I. I., Semenikhina O. V. Culture of professional communication and emotional intelligence: Identifying connections. *Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration*. Riga : Baltija Publishing. 2024. P. 526–576. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-27>
8. Khukhlaev O. E., Gritsenko V. V., Pavlova O. S., Tkachenko N. V., Usuban S. A., Shorokhova V. A. Comprehensive model of intercultural competence: Theoretical substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 2020. Vol. 17. No. 1. P. 13–28. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>
9. Majda A., Zalewska-Puchała J., Bodys-Cupak I., Kurowska A., Barzykowski K. Evaluating the effectiveness of cultural education training: Cultural competence and cultural intelligence development among nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. Vol. 18. No. 8. Article 4002. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18084002>
10. Papadopoulou K., Palaiologou N., Karanikola Z. Insights into teachers’ intercultural and global competence within multicultural educational settings. *Education Sciences*. 2022. Vol. 12. No. 8. Article 502. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
11. Schouten B. C., Manthey L., Scarvaglieri C. Teaching intercultural communication skills in healthcare to improve care for culturally and linguistically diverse patients. *Patient Education and Counseling*. 2023. Vol. 115. Article 107890. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.107890>
12. Semenog O., Hrona N., Khomych T., Rozumenko A., Yurchenko A., Semenikhina O. Development of emotional intelligence in the system “Teacher–Student–Language Training” based on a communicative approach. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2024. Vol. 25. P. 90–110. DOI: <https://doi.org/10.31392/iscs.2024.25.090>
13. Semenog O., Hrona N., Khomych T., Stasiuk T., Yurchenko A., Semenikhina O. Communicative tasks as a means of developing the emotional intelligence of students. *International Journal of Modern Education and Computer*

Science. 2024. Vol. 16. No. 4. P. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2024.04.04>

14. Zheng Y., Qiu Y. Epistemic (in)justice in English medium instruction: Transnational teachers' and students' negotiation of knowledge participation through translanguaging. *Language and Education*. 2024. Vol. 38. No. 4. P. 553–570. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2248968>

REFERENCES

1. Barzykowski, K., Majda, A., Szkup, M., & Przyłębki, P. (2019). The Polish version of the Cultural Intelligence Scale: Assessment of its reliability and validity among healthcare professionals and medical faculty students. *PLOS ONE*. 14(11). Article e0225240. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225240>

2. Berlian, Z., & Huda, M. (2022). Reflecting culturally responsive and communicative teaching (CRCT) through partnership commitment. *Education Sciences*. 12(5). Article 295. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12050295>

3. Hackett, S., Janssen, J., Beach, P., Perreault, M., Beelen, J., & van Tartwijk, J. (2023). The effectiveness of Collaborative Online International Learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 20. Article 5. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>

4. Hrona, N., Khomych, T., Semenog, O., Kharchenko, I., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2024). Tools for the development of emotional intelligence: Cognitive native language teaching. *International Journal of Instruction*. 17(2). Pp. 599–616. DOI: <https://doi.org/10.29333/iji.2024.17233a>

5. Ilie, O.-A. (2019). The intercultural competence: Developing effective intercultural communication skills. *International Conference Knowledge-Based Organization*. 25(2). Pp. 264–268. DOI: <https://doi.org/10.2478/kbo-2019-0092>

6. Jones, G. B., Chirino Chace, B., & Wright, J. M. (2020). Cultural diversity drives innovation: Empowering teams for success. *International Journal of Innovation Science*. 12(3). Pp. 323–343. DOI: <https://doi.org/10.1108/IJIS-04-2020-0042>

7. Kharchenko, I. I., & Semenikhina, O. V. (2024). Culture of professional communication and emotional intelligence: Identifying connections. In *Modern educational strategies under the influence of the development of the information society and European integration* (pp. 526–576). Baltija Publishing. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-405-4-27>

8. Khukhlaev, O. E., Gritsenko, V. V., Pavlova, O. S., Tkachenko, N. V., Usubian, S. A., & Shorokhova, V. A. (2020). Comprehensive model of intercultural competence: Theoretical substantiation. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*. 17(1). Pp. 13–28. DOI: <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-1-13-28>

9. Majda, A., Zalewska-Puchała, J., Bodys-Cupak, I., Kurowska, A., & Barzykowski, K. (2021). Evaluating the effectiveness of cultural education training: Cultural competence

and cultural intelligence development among nursing students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(8). Article 4002. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18084002>

10. Papadopoulou, K., Palaiologou, N., & Karanikola, Z. (2022). Insights into teachers' intercultural and global competence within multicultural educational settings. *Education Sciences*. 12(8). Article 502. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>

11. Schouten, B. C., Manthey, L., & Scarvaglieri, C. (2023). Teaching intercultural communication skills in healthcare to improve care for culturally and linguistically diverse patients. *Patient Education and Counseling*. 115. Article 107890. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pec.2023.107890>

12. Semenog, O., Hrona, N., Khomych, T., Rozumenko, A., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2024). Development of emotional intelligence in the system “Teacher–Student–Language Training” based on a communicative approach. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 25. Pp. 90–110. DOI: <https://doi.org/10.31392/iscs.2024.25.090>

13. Semenog, O., Hrona, N., Khomych, T., Stasiuk, T., Yurchenko, A., & Semenikhina, O. (2024). Communicative tasks as a means of developing the emotional intelligence of students. *International Journal of Modern Education and Computer Science*. 16(4). Pp. 46–57. DOI: <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2024.04.04>

14. Zheng, Y., & Qiu, Y. (2024). Epistemic (in)justice in English medium instruction: Transnational teachers' and students' negotiation of knowledge participation through translanguaging. *Language and Education*. 38(4). Pp. 553–570. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2248968>

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 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-774-778

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ШЛЯХТІНА Олена –

старший викладач кафедри сучасних мов
Національного університету кораблебудування
імені адмірала Макарова
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9194-2671>
e-mail: olena.shliakhtina@nuos.edu.ua

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ СТУДЕНТАМ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПІДГОТОВКИ

Стаття має на меті висвітлити проблему викладання англійської мови професійного спрямування (ESP) у групах з різним рівнем підготовки та мовної компетентності студентів. Зазначена проблема вважається однією з найскладніших у сучасній мовній освіті, з якою регулярно стикаються викладачі ESP у технічних закладах вищої освіти. У статті проаналізовано досвід різних викладачів ESP, а також наукові джерела з цієї проблематики, зроблено висновок про високий рівень зацікавленості

викладачів у впровадженні сучасних стратегій, які можуть сприяти успішному навчанню у групах з різним рівнем підготовки. Виявлено недостатнє висвітлення цієї проблеми, незважаючи на її актуальність. У статті розглядаються основні чинники, що зумовлюють відмінності у рівнях мовної підготовки в межах однієї академічної групи, зокрема різні стилі навчання, мотивація, попередній освітній досвід і культурне середовище. Представлено основні труднощі, з якими стикаються викладачі ESP у групах з різним рівнем підготовки: підтримання дисципліни в аудиторії, коли студенти виконують завдання з різною швидкістю, труднощі у підтриманні мотивації та зацікавленості студентів різних рівнів підготовки, негнучкість стандартних навчальних матеріалів, розрахованих на однорідну аудиторію, обмежені можливості контролю індивідуального прогресу, а також неоднаковий рівень залученості студентів до навчальної взаємодії, коли більш підготовлені студенти схильні домінувати в комунікації під час занять. Також досліджено основні переваги та специфіку викладання англійської мови у групах з різним рівнем підготовки. Зазначено, що такі групи, за умови ефективної організації навчального процесу, становлять цінне джерело різноманітних знань і досвіду, сприяють розвитку творчості та інноваційності у викладацькій практиці, а також створюють умови для взаємонавчання студентів. Визначено низку ефективних стратегій і методів, які можуть успішно застосовуватися у процесі викладання англійської мови у групах зі змішаним рівнем підготовки. До них належать проведення систематичного аналізу потреб студентів, створення сприятливого та інклюзивного навчального середовища, використання гнучких форм організації роботи та різноманітних моделей взаємодії, організацію парної й групової роботи, впровадження завдань для взаємонавчання студентів, розроблення диференційованих навчальних матеріалів і підтримання оптимального темпу навчального процесу. Представлено узагальнені висновки щодо вивчення цієї проблеми та окреслено перспективи подальших досліджень викладання англійської мови у багаторівневих групах у закладах вищої освіти. Подано бібліографічний список.

Ключові слова: англійська мова професійного спрямування, групи зі змішаним рівнем володіння мовою, управління аудиторією, диференційоване навчання, аналіз потреб.

SHLIAKHTINA Olena –

Senior lecturer of Department of Language Training
Admiral Makarov National University of Shipbuilding
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9194-2671>
e-mail: olena.shliakhtina@nuos.edu.ua

CHALLENGES OF TEACHING MULTILEVEL ESP CLASSES

The article aims to highlight the problem of teaching English for Specific Purposes (ESP) in multilevel classes in which students demonstrate different levels of language proficiency. This situation is widely recognised as one of the most demanding challenges in contemporary language education and one that ESP teachers in technical higher educational institutions encounter regularly. The studies of different ESP tutors and the researcher's experience are analysed, as well as scientific sources on this issue, and a conclusion is made about the high level of teachers' interest in the introduction of modern strategies that can be used to promote success in multilevel classes. Insufficient coverage of this problem is revealed despite the urgency of the issue. The article discusses the key factors that give rise to proficiency differences within a single class, including differences in learning styles, motivation, prior educational experience, and cultural background. The main problems faced by ESP teachers in multilevel settings are described: maintaining classroom discipline when learners complete tasks at different rates, difficulty in sustaining motivation and interest across proficiency levels, inflexibility of standard teaching materials designed for uniform groups, limited capacity for monitoring individual progress, and unequal participation, whereby more proficient students tend to dominate classroom interaction. The benefits and peculiarities of teaching English in multilevel classes are also examined. It is noted that such classes, when managed effectively, constitute a rich source of diverse knowledge and experience, encourage creativity and innovation in teaching practice, and create conditions for mutual learning among students. A variety of effective strategies and methods that can be successfully applied in the process of English language teaching in mixed ability groups have been identified. These include conducting systematic needs assessments, creating a supportive and inclusive learning environment, implementing flexible grouping and varied interaction patterns, maintaining appropriate lesson pacing, and promoting collaborative learning activities. Specific examples of practical strategies and methods are given, including needs assessment procedures, pair and group work, peer collaboration tasks, and differentiated materials design. Generalised conclusions concerning the study of this issue are made, and prospects for further research into teaching English in multilevel classes in higher educational institutions are outlined. A bibliographic list is provided.

Key words: English for Specific Purposes (ESP), multilevel classes, classroom management, differentiated instruction, needs analysis.

Problem statement and relevance of the study.

One of the biggest challenges of the ESP teacher is working with so-called mixed-ability classes. Multilevel or mixed-ability class usually refers to the differences that exist in a group in terms of different levels of language proficiency. The differences which cause problems in these classes are in language learning ability, learning experience, mother tongue, cultural background, preferred learning style, motivation and others. Even though students are grouped according to their placement test scores, their progress rates are bound to be at different levels. Due to the mentioned differences students react to the teaching material and teaching methods individually. It is difficult to find activities that involve all the students without some getting bored and others being confused, insecure or discouraged. Weaker students not being able to follow the pace, to understand information or to express their ideas and stronger students not being tolerant to them may result in classroom management problems. Thus, teachers need to have a range of strategies for managing mixed ability classes [1].

Analysis of recent research and publications.

Despite the importance of the problem mentioned above, the analysis of native scientific and methodological literature of researches (Ur P., Hess N., Harmer J., Hutchinson T., Waters A., Jordan R. R., Lightbown P., Scrivener J., Wenden A., Rubin J., Spada N.) has shown that there is a lack of scientific works devoted to investigation of strategies and methods that can be successfully applied in the process of teaching ESP in mixed-ability groups. Taking into consideration the deficiency of system development of methods and approaches to teaching ESP in mixed-ability classes, the following article is focused on studying all sorts of possible solutions of the problem arising from the necessity to teach ESP in mixed-ability groups and suggest the most effective strategies and methods in ESP course.

Aim of the study. According to the purposes we have defined the following tasks to analyse:

- identifying factors and problems associated with teaching English for specific purposes in mixed-ability classes;
- clarifying the benefits and peculiarities of teaching ESP in mixed-ability classes;
- analysing and suggesting useful strategies and activities that are important in technical classroom.

Main content of the study. It seems fair to suggest that this issue is of top priority as students tend to come from different learning backgrounds, they may differ significantly in the speed of acquiring knowledge, motivation, learning styles, etc. [2]. There are many factors that influence the characteristics of the learners that make up one single class. Some of these factors include: age or maturity, intelligence, language aptitude, language levels, mother tongue, learner autonomy and attitude towards the subject. And teachers may feel frustrated by the challenges they face in their mixed ability classrooms and may not know how to create successful learning and teaching environments that meet the needs of all learners in a single class. Hutchinson T. states that the biggest stumbling block to effective mixed ability teaching would seem to be teacher attitude. Teachers lack the knowledge of strategies to use in the classroom for a wide range of ability. Teachers who are familiar with the different abilities and needs of their learners and use mixed ability teaching strategies effectively are much better equipped to meet the diverse learning needs of their learners [3].

According to Ur, some of the challenges teachers of mixed ability classes may face include [7]:

Discipline – Teachers may find mixed ability classes are chaotic or difficult to control. Discipline problems occur when learners lose concentration, get bored, or behave in a disruptive manner. Some reasons why mixed ability classes may be more difficult to control may be because different learners may find the subject matter easier or more difficult to grasp, weaker learners may require more assistance from the teacher, or more advanced learners may dominate aspects of the lessons.

Interest – Learners may differ in their learning styles, motivation and interests. Teachers of mixed ability classes may find it difficult to provide content and activities that are motivating and interesting to all learners in a class.

Materials – Materials are usually rigidly aimed at a certain kind of learner and may not offer teachers options or flexibility.

Individual awareness – Teachers may find it difficult to get to know and follow the progress of all learners. In classes where there are many differences, teachers are not able to devote time and attention equally to all learners.

Participation – In mixed ability classes, more advanced learners tend to participate more actively than weaker learners. Lack of participation or attention from the teacher, may further affect weaker learners proficiency in the subject.

In the ESP multilevel classroom the role of the teacher is varied and involves several key responsibilities. One of the most important responsibilities of the teacher is to conduct needs analysis to identify the specific language needs of the learners. Needs analysis should take into account the learners' professional field, level of proficiency, and language goals. Ongoing needs assessments may include standardised tests and

alternative assessments, one-on-one interviews with learners, group discussions, and learner observations [6]. Based on the needs analysis, the teacher should develop and adapt materials that are relevant to the learners' needs and level of proficiency. In addition to developing and adapting materials, the teacher adopts a communicative approach to teaching. This approach emphasises the use of language in real-life situations and helps learners develop their communication skills. The teacher provides opportunities for learners to practice using the language in authentic contexts, such as role-plays, discussions, and simulations. Another important responsibility of the teacher is to provide targeted and constructive feedback and correction. Feedback should be given in a timely and specific manner, highlighting areas of strength and areas for improvement. The teacher also encourages self-reflection and self-evaluation, helping learners develop autonomy and self-directed learning skills. Language needs analysis in multilevel ESP classroom is of great importance for several reasons: ESP focuses on the specific language skills and knowledge required for a particular field, profession, or context. Needs analysis helps instructors identify and prioritise the language needs of the students with mixed abilities within that specific context. This ensures that instruction is relevant and directly addresses the skills and knowledge required for their future job or academic endeavours. When learners perceive that the content of their language lessons directly relates to their professional or academic goals, they are more motivated to engage in the learning process. Needs analysis ensures that instruction is tailored to their needs, making the content more meaningful and motivating.

Let us consider some of the common strategies teachers can follow to promote success in their multilevel classes.

Supportive learning environment. It is important to create a supportive learning environment in the classroom, where learners feel confident and able to perform to the best of their ability. Creating a supportive learning environment in a multilevel class requires the teacher to be flexible, perceptive, and deliberate in organizing the learning process. In such classroom, students with varying levels of knowledge and ability must feel safe, unafraid of making mistakes, and confident that their efforts are valued regardless of the outcome. The teacher plays a crucial role in fostering an atmosphere of mutual respect and collaboration: differentiated tasks allow each student to work at an appropriate level of difficulty, while pair and group work give stronger learners the opportunity to consolidate their knowledge by supporting others and provide less confident students with the chance to receive peer assistance.

It is equally important to incorporate formative assessment and regular feedback so that every student understands their progress and has a clear sense of how to improve further. When each member of the class feels valued and can recognise their own development, a genuine culture of learning emerges – one in which diversity in proficiency levels becomes not an obstacle but a valuable resource for the development of the entire group.

Classroom management. Effective classroom management in a multilevel class is one of the most challenging yet essential skills a teacher must develop, as it directly determines how smoothly and productively the lesson proceeds for every student. Since learners in such

classes differ significantly in their language proficiency, pace of work, and prior knowledge, the teacher must establish clear routines and consistent expectations from the very beginning so that students at all levels understand what is required of them at each stage of the lesson.

Strategic seating arrangements can help minimize disruption and encourage peer support while also making it easier for the teacher to circulate around the classroom and address individual needs. Providing early finishers with meaningful extension tasks prevents off-task behaviour and keeps more advanced learners engaged, whereas tiered instructions and visual prompts help lower-level students remain on task without requiring constant individual attention from the teacher.

Transitions between activities must also be carefully planned and clearly signaled, as multilevel classes are particularly vulnerable to losing momentum during unstructured moments. Classroom management techniques include praise and encouragement, using the board effectively and managing learning activities by giving good instructions, asking concept checking questions, using pair and group work, setting time limits, monitoring the activity and including feedback on the activity.

Learning to learn. Learning to learn often referred to as learner autonomy or metacognitive awareness is a particularly valuable skill in a multilevel class, where students cannot always rely on the teacher to address their individual needs at every moment. When learners develop the ability to reflect on their own strengths and weaknesses, set realistic goals, and select appropriate strategies for acquiring new language skills, they become active participants in their own learning process rather than passive recipients of instruction.

Variety. Incorporating variety into a multilevel class is a fundamental pedagogical necessity that ensures every student, regardless of their proficiency level, has a meaningful opportunity to participate and succeed. When a teacher relies on a single method or type of activity, only one segment of the class is likely to benefit fully, while others may remain either overwhelmed or insufficiently challenged. Deliberately varying task types, interaction patterns, and instructional materials creates multiple entry points to the same content, allowing each learner to engage with it in a way that corresponds to their current level of ability.

A well-planned lesson may move from a whole-class discussion to individualised tiered tasks and then to collaborative pair or group work, with each stage designed to be both accessible and appropriately challenging for learners at different proficiency levels. Variety in instructional resources is equally important: authentic texts, audio materials, and visual aids not only accommodate different learning styles but also expose students to language used in a variety of contexts.

Grouping. Teachers should use a range of interaction patterns in class: work in groups, pairs and individually. Groupings must be changed often, thereby giving learners an opportunity to work with different learners.

Pace. Teachers must be mindful of the pace of their lessons. Teaching a class too slowly or too quickly may lead to boredom or frustration. A teacher must be aware of his/her learners' abilities and pitch the pace of the lesson accordingly.

Collaboration. Getting learners to work together and cooperating has a number of benefits for the learners and teacher. Learners develop their learner autonomy and learn from their peers, rather than always being reliant on the teacher. Learners who collaborate on tasks learn how to compromise, negotiate meaning and develop self-evaluation skills. Collaboration tasks can involve project work as well as pair or group activities [3].

Conclusions and prospects for further research.

In conclusion, it needs to be pointed out that in spite of the fact that the problem of teaching ESP in mixed-ability group tends to be one of the biggest and the most challenging teaching problems, it can still be successfully solved by applying strategies described above.

On the basis of the literary sources studied it should be noted that the English language teacher dealing with a mixed-ability class has a number of advantages. Mixed ability classes provide a rich pool of human resources [4]. Learners come to class with different knowledge, experiences, opinions, ideas and interests which can be drawn on to provide interesting, varied student-centered lessons [3]. Such diverse classes are interesting to teach and provide greater opportunity for innovation and creativity. There is 'educational value' in mixed ability classrooms, as through their interaction, students can help and learn from each other [4]. Mixed ability classes in ESP course provide opportunity for teachers to develop themselves professionally, as teachers need to adopt a problem solving approach to the difficulties they face and experiment with a range of teaching approaches.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Harmer J. The practice of English language teaching. Harlow: Longman. 2001.
2. Hess N. Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
3. Hutchinson T., & Waters A. English for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press. 1987.
4. Jordan R. R. English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 1997.
5. Lightbown P. & Spada N. How languages are learnt. Oxford: Oxford University Press. 2013.
6. Scrivener J. Classroom management techniques. Cambridge: Cambridge University Press. 2012.
7. Ur P. A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. 1991.
8. Wenden A, & Rubin J. Learner strategies in language learning. London: Prentice Hall International. 1987.

REFERENCES

1. Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. Harlow: Longman. [in English]
2. Hess, N. (2001). Teaching Large Multilevel Classes. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
3. Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). English for specific purposes: A learning-centered approach. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
4. Jordan, R. R. (1997). English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
5. Lightbown, P. & Spada, N. (2013) How languages are learnt. Oxford: Oxford University Press. [in English]
6. Scrivener, J. (2012). Classroom management techniques. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
7. Ur, P. (1991). A Course in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press. [in English]
8. Wenden, A, & Rubin, J. (1987). Learner strategies in language learning. London: Prentice Hall International. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШЛЯХТІНА Олена – старший викладач кафедри мовної підготовки Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.

Наукові інтереси: методика викладання іноземних мов у немовних ЗВО, ESP.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHLIAKHTINA Olena – Senior lecturer of Department of Language Training Admiral Makarov National University of Shipbuilding.

Scientific interests: methods of teaching foreign languages in non-language higher educational institutions, ESP.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.091.12:371.13:37.036

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-778-783

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

БЕДРІЙ Христина –

аспірант третього курсу ДЗВО

«Університет менеджменту освіти»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4808-1984>

e-mail: kristina040416@gmail.com

**КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ТЬЮТОРСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

У статті висвітлено результати теоретичного дослідження проблеми діагностики тьюторської компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО). Актуальність порушеного питання зумовлена реалізацією концепції Нової української школи, яка визначає індивідуалізацію та орієнтацію на потреби кожного учня пріоритетом освітнього процесу, а також зростанням наукового інтересу до тьюторського підходу як інструмента супроводу індивідуальної освітньої траєкторії учня. Метою статті є визначення, теоретичне обґрунтування й опис критеріїв, показників та рівнів сформованості тьюторської компетентності вчителів ЗЗСО. У ході дослідження використано методи теоретичного аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення наукової літератури з проблем діагностики тьюторської компетентності педагога. Автором обґрунтовано доцільність виокремлення чотирьох взаємопов'язаних критеріїв, які відповідають структурним компонентам тьюторської компетентності: мотиваційного (мотиваційно-ціннісний компонент), когнітивного (когнітивно-змістовий), діяльнісного (операційно-діяльнісний) та рефлексивного (особистісно-рефлексивний). До кожного з критеріїв визначено систему показників, що охоплюють ціннісні орієнтири, теоретичні знання, практичні вміння та рефлексивні здатності вчителя з тьюторською компетентністю; загалом сформульовано десять діагностованих показників. Установлено та змістовно описано три рівні сформованості тьюторської компетентності педагога: низький (репродуктивний), достатній (реконструктивний) та високий (творчий), а також надано детальну характеристику кожного рівня за всіма критеріями. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше розроблено критеріально-рівневу модель тьюторської компетентності саме для практикуючих вчителів ЗЗСО (а не майбутніх педагогів), яка враховує специфіку реалізації тьюторського підходу безпосередньо в учнівській діяльності. Запропонована модель може слугувати теоретико-методологічною основою для розроблення діагностичного інструментарію та обґрунтування педагогічних умов формування тьюторської компетентності вчителів ЗЗСО в системі безперервної професійної освіти.

Ключові слова: тьютор, тьюторська компетентність, критерії сформованості тьюторської компетентності, показники сформованості тьюторської компетентності, рівні сформованості тьюторської компетентності, вчитель закладу загальної середньої освіти, індивідуалізація навчання, індивідуальна освітня траєкторія.

BEDRII Khrystyna –

Third-year PhD Student, State Higher

Education Institution «University of Educational Management»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4808-1984>

e-mail: kristina040416@gmail.com

**CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF TUTORING COMPETENCE FORMATION
OF SECONDARY SCHOOL TEACHERS**

The article presents the results of a theoretical study addressing the problem of diagnosing the tutoring competence of teachers in general secondary education institutions (GSEIs). The relevance of the issue stems from the implementation of the New Ukrainian School concept, which establishes individualisation and a focus on the needs of every student as priorities of the educational process, as well as from the growing scholarly interest in the tutoring approach as a means of supporting a student's individual educational trajectory. The purpose of the article is to identify, theoretically substantiate, and describe the criteria, indicators, and levels of tutoring competence formation among GSEI teachers. The study employs methods of theoretical analysis, synthesis, comparison, and generalisation of scientific literature on the diagnostics of teachers' tutoring competence. The author substantiates the expediency of distinguishing four interrelated criteria that correspond to the structural components of tutoring competence: the motivational criterion (motivational-value component), the cognitive criterion (cognitive-content component), the activity-based criterion (operational-activity component), and the reflective criterion (personal-reflective component). For each criterion, a system of indicators has been developed, encompassing the value orientations, theoretical knowledge, practical skills, and reflective abilities of a teacher possessing tutoring competence; in total, ten diagnosable indicators have been formulated. Three levels of tutoring competence formation have been established and substantively described: low (reproductive), sufficient (reconstructive), and high (creative); a detailed characterisation of each level across all criteria is provided. The scientific novelty of the research lies in the fact that, for the first time, a criteria-and-levels model of tutoring competence has been developed specifically for in-service GSEI teachers (rather than pre-service teachers), taking into account the specifics of implementing the tutoring approach directly within lesson-based activities. The proposed model may serve as a theoretical and methodological foundation for designing diagnostic tools

and substantiating the pedagogical conditions for the formation of tutoring competence of GSEI teachers within the system of continuous professional education.

Key words: tutor, tutoring competence, criteria of tutoring competence formation, indicators of tutoring competence formation, levels of tutoring competence formation, teacher of a general secondary education institution, individualisation of learning, individual educational trajectory.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Концепція Нової Української Школи (НУШ) пріоритетом освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти визначає індивідуалізацію, орієнтацію на потреби кожного учня та формування здатності до навчання впродовж життя. Відповідно до цієї концепції роль учителя трансформується до фасилітатора та наставника, який супроводжує індивідуальний освітній шлях кожної дитини, підтримує її пізнавальний інтерес і здатність до самостійного навчання [4].

Підтвердженням ефективності тьюторського підходу в Україні слугує перше у світі у час війни рандомізовано-контрольоване дослідження (RCT), проведене ГО «Навчай для України» у партнерстві зі Світовим банком. За результатами трьох експериментальних досліджень, програма продемонструвала статистично значущий вплив на навчальні результати та психоемоційний стан учнів. Розмір ефекту склав 0,32 стандартного відхилення (SD) для математики, 0,28 SD – для української мови, а також –0,12 SD для рівня стресу [10].

Незважаючи на зростаючий науковий інтерес до тьюторингу, питання діагностики сформованості тьюторської компетентності вчителів ЗЗСО залишається недостатньо дослідженим. Більшість наявних критеріально-рівневих моделей тьюторської компетентності розроблені для системи вищої освіти [2; 3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Базові засади тьюторингу, питання професійної підготовки до тьюторської діяльності, тьюторського супроводу розробляються українськими вченими: А. Бойко, Н. Дем'яненко, О. Іваніцькою, М. Іващенко, Т. Койчевою, В. Кухаренко, О. Літовкою, О. Лось, К. Осадчою, Т. Осиповою, Т. Швець та ін. У зарубіжних наукових практиках тьюторинг вивчався Ю. Балахович (J. Balachowicz), Х. Барроу (H. Barrows), Г. Бейлі (G. Bailey), А. Бжежинською (A. Brzezińska), М. Брей (M. Bray), М. Будзинським (M. Budziński), Д. Вудом (D. Wood), Ед. Гордоном та Ел. Гордон (E. Gordon and E. Gordon), П. Кальковскі (P. Kalkowski), Дж. Колвіном (J. Colvin), Д. Палфрейманом (D. Palfreyman), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Топпінг (K. Topping), Н. Фальчіков (N. Falchikov), А. Фіалковським (A. Fijałkowski), Н. Фрей (N. Frey) та ін.

Питання структури та критеріїв тьюторської компетентності досліджувала О. Гармаш, яка у своєму дослідженні виокремила мотиваційний, теоретичний, практичний і рефлексивний критерії у контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов [2].

К. Осадча формування тьюторських компетентностей розглядає з позиції міждисциплінарного підходу та виокремлює у структурі тьюторської компетентності педагогічну, психологічну, методичну, інформаційно-технологічну компетентності. Також автор зазначає, що тьютори повинні володіти особистісними якостями, такими як: толерантність,

адаптивність, комунікабельність, ввічливість, акуратність, терпимість, доброзичливість, тактовність, врівноваженість, організованість, відповідальність, емпатія, креативність, комунікабельність, товариськість, інтелігентність, вимогливість, спостережливість, любов до дітей, старанність [5, с. 57].

Науковиця Т. Е. Швець в рамках свого дослідження визначає такі основні функції вчителя в контексті тьюторської діяльності, що сприяють розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів засобами тьюторингу як діагностичну, проєктувально-технологічну, інформаційно-змістову, консультативну, соціально-емоційну, мотиваційну, організаційно-діяльну та рефлексивну функції [9, с. 220].

Аналіз наукових праць засвідчує відсутність єдиної критеріально-рівневої системи для оцінювання тьюторської компетентності вчителів ЗЗСО, що й зумовлює мету цієї статті.

Мета статті – визначити, теоретично обґрунтувати та описати критерії, показники й рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічною основою для розробки критеріально-рівневої системи є розуміння поняття «критерій» у педагогічній науці. Т. Осіпова визначає критерій як ознаку, яка відображає суттєві характеристики досліджуваного явища та слугує основою для класифікації й оцінювання [6, с. 264]. І. Сидорук зазначає, що критерій це – характерна ознака, на основі якої оцінюються, визначаються чи класифікуються певні об'єкти [7, с. 178]. Показник як компонент критерію є конкретним і типовим проявом суттєвої ознаки певної якості, що дає змогу оцінити рівень її сформованості.

Аналіз наукової праці Г. Білецької дозволяє сформулювати вимоги до критеріїв у контексті нашого дослідження: критерії мають розкриватися через показники; відображати динаміку якості в часі; охоплювати основні види педагогічної діяльності; відбивати закономірності формування особистості; якісні показники мають бути в єдності з кількісними [1].

У нашому дослідженні тьюторська компетентність вчителя ЗЗСО визначається як інтегральна характеристика педагога, що включає у себе комплексне поєднання глибоких, систематичних, міждисциплінарних знань, спеціальних здібностей, навичок та вмінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, власної професійної позиції [8, с. 9].

Опираючись на попередні дослідження структура тьюторської компетентності вчителя ЗЗСО охоплює чотири взаємопов'язані компоненти, кожному з яких відповідає певний критерій (таблиця 1).

Проаналізуємо критерії, показники формування тьюторської компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Таблиця 1

Структура тьюторської компетентності вчителя ЗЗСО: компоненти, критерії та показники

Компонент	Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Мотиваційний	1.1. Ціннісна орієнтація на розвиток потенціалу учня. 1.2. Внутрішня мотивація до здійснення тьюторського підходу. 1.3. Готовність до безперервного професійного зростання як тьютора.
Когнітивно-змістовий	Когнітивний	2.1. Знання змісту, принципів і функцій тьюторського підходу 2.2. Знання психолого-педагогічних засад діагностики учня та індивідуалізації навчання
Операційно-діяльнісний	Діяльнісний	3.1. Уміння здійснювати педагогічну діагностику та реалізувати індивідуалізований підхід 3.2. Уміння будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та реалізовувати підхід, орієнтований на сильні сторони і ресурси учня 3.3. Уміння розпізнавати емоційний стан учнів і забезпечувати психоемоційну підтримку
Особистісно-рефлексивний	Рефлексивний	4.1. Здатність до саморефлексії та самооцінки власної тьюторської діяльності 4.2. Відкритість до зворотного зв'язку і наполегливість у безперервному професійному розвитку

Примітка: складено автором

Мотиваційний критерій відповідає мотиваційно-ціннісному компоненту тьюторської компетентності і визначає характер спрямованості вчителя ЗЗСО на реалізацію тьюторського підходу в учнівській діяльності. В основу критерію покладено аксіологічний і гуманістичний підходи, а також концепцію мислення зростання К. Двек [12], яка обґрунтовує важливість переконання педагога у динамічному потенціалі кожного учня. Показниками мотиваційного критерію є: ціннісна орієнтація на розвиток потенціалу учня – переконання вчителя у тому, що здібності й досягнення учня є динамічними і розвиваються через зусилля, вибудовану стратегію і тьюторську підтримку; внутрішня мотивація до тьюторського підходу – відчуття особистісного сенсу і цінності тьюторського підходу; готовність до безперервного професійного зростання як тьютора – орієнтація на самоосвіту з питань тьюторингу та індивідуалізації, участь у профільних формах підвищення кваліфікації, супервізіях і спільнотах практиків.

Когнітивний критерій відповідає когнітивно-змістовому компоненту тьюторської компетентності і відображає рівень теоретичної обізнаності вчителя у сфері тьюторського підходу. Показниками когнітивного критерію є: знання змісту, принципів і функцій тьюторського підходу в учнівській діяльності – розуміння відмінностей тьюторингу від менторингу і коучингу, знання функцій тьютора; знання психолого-педагогічних засад здійснення діагностики учня та індивідуалізації навчання – розуміння методів виявлення освітнього запиту, пізнавального стилю і сильних сторін учня, знання технік цілепокладання, алгоритму побудови індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) в межах уроку та принципів зворотного зв'язку.

Діяльнісний критерій відповідає операційно-діяльнісному компоненту тьюторської компетентності і визначає здатність вчителя ЗЗСО практично реалізовувати тьюторський підхід безпосередньо в учнівській діяльності. Показниками діяльнісного критерію є: уміння здійснювати педагогічну

діагностику та реалізовувати індивідуалізований підхід – виявляти освітній запиту учнів, спільно формувати освітні цілі, диференціювати завдання відповідно до ІОТ, організовувати рефлексію учнями власної діяльності; уміння будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію та реалізовувати підхід орієнтований на сильні сторони учня [13] – застосовувати техніки відкритих запитань, активне слухання, зворотний зв'язок від ресурсу, ненасильницьку комунікацію; уміння розпізнавати емоційний стан учнів і забезпечувати психоемоційну безпеку в учнівській діяльності – відстежувати і педагогічно доцільно реагувати на емоційні стани учнів, усвідомлювати вплив власних емоцій на атмосферу уроку і свідомо їх саморегулювати.

Рефлексивний критерій відповідає особистісно-рефлексивному компоненту тьюторської компетентності і відображає здатність вчителя ЗЗСО до усвідомленого аналізу власної тьюторської практики та цілеспрямованого професійного розвитку. Показниками рефлексивного критерію є: здатність до саморефлексії та самооцінки власної тьюторської діяльності – систематичний аналіз якості індивідуалізованої взаємодії з учнями, усвідомлення впливу власних емоцій на педагогічний процес, постановка реалістичних цілей професійного зростання; відкритість до зворотного зв'язку і наполегливість у безперервному професійному розвитку – активний пошук зворотного зв'язку від учнів і колег, конструктивне сприйняття коментарів і наполегливість у реалізації тьюторського підходу навіть за відсутності швидких результатів, що спирається на концепцію наполегливості (grit) А. Дакворт [11].

Відповідно до традиційного підходу у педагогічних дослідженнях, ми виокремимо **три рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів ЗЗСО**: низький (репродуктивний), достатній (реконструктивний) та високий (творчий).

Опис рівнів сформованості тьюторської компетентності за кожним показником наведено у таблиці 2.

Таблиця 2

Рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів ЗЗСО

Мотиваційний критерій		
Високий рівень - стійка орієнтація на розвиток потенціалу учня; - стійка мотивація до тьюторської діяльності; переважають внутрішні мотиви; - тьюторський підхід реалізується за власним переконанням, незалежно від зовнішнього контролю; - індивідуалізація навчання є особистісною педагогічною цінністю, а не додатковим навантаженням; - системна самоосвіта з тьюторингу, активна участь у спільнотах практиків і супервізіях.	Достатній рівень - елементи мислення зростання присутні, однак нестійкі; - внутрішня мотивація до тьюторської діяльності присутня ситуативно; залежить від зовнішніх умов, підтримки та видимого результату; - цінність індивідуалізації не є стійкою основою педагогічних рішень; - самоосвіта з тьюторингу відбувається нерегулярно	Низький рівень - переважає фіксоване мислення щодо потенціалу учнів; - тьюторський підхід реалізується лише за зовнішньою вимогою; домінують зовнішні мотиви або мотивація відсутня взагалі. - відсутній особистісний сенс у тьюторській взаємодії; - індивідуалізація сприймається як додаткове навантаження; - відсутня системна самоосвіта з тьюторингу
Когнітивний		
Високий рівень - системні знання про сутність, принципи і функції тьюторського підходу; - чітке розуміння методів педагогічної діагностики учнів, виявлення освітнього запиту, технік цілепокладання і принципів побудови ІОТ - розмежування тьюторингу і суміжних практик (менторинг, коучинг, репетиторство); - впевнене оперування поняттями ІОТ, освітнього запиту, діагностичної, проєктувально-технологічної і рефлексивної функцій тьютора.	Достатній рівень - загальні знання про тьюторський підхід присутні без системності; - вчитель розуміє окремі принципи без цілісної картини; - часткове розуміння методів виявлення освітнього запиту і принципів індивідуалізації	Низький рівень - знання фрагментарні та несистематизовані; - вчитель плутає тьюторинг із менторингом, репетиторством або коучингом; - відсутнє розуміння алгоритму виявлення освітнього запиту учня, технік цілепокладання і принципів побудови ІОТ.
Діяльнісний		
Високий рівень - системні вміння виявляти освітній запит учнів, ставити цілі, здійснювати диференціацію; - стійка суб'єкт-суб'єктна взаємодія; - зворотний зв'язок будується від ресурсу; активне слухання є усвідомленим інструментом тьюторської взаємодії; - самостійність учня підтримується системно; - систематичний моніторинг емоційного стану учнів; - усвідомлена саморегуляція власних емоцій	Достатній рівень - епізодичне виявлення освітнього запиту та здійснення цілепокладання з учнями; - диференціація здійснюється не системно; - техніки зворотного зв'язку, активне слухання і підтримка самостійності учня застосовуються нерегулярно; - вчитель помічає емоційний стан учнів, але реагує ситуативно; - саморегуляція власних емоцій часткова	Низький рівень - відсутнє виявлення освітнього запиту; - диференціація не відбувається; - цілепокладання не здійснюється або є формальним; - переважає суб'єкт-об'єктна взаємодія; - зворотний зв'язок не надається; відсутнє активне слухання; - самостійність учня не підтримується; - вчитель не відстежує емоційний стан учнів, власні емоції переносяться на клас
Рефлексивний критерій		
Високий рівень - системний аналіз якості тьюторської взаємодії; - чітке розуміння причинно-наслідкових зв'язків між власними педагогічними діями і поведінкою учнів; - здатність визнавати помилки без надмірного самозвинувачення; - системний і ініціативний пошук зворотного зв'язку від учнів і колег; - стійка наполегливість у тьюторській практиці; - участь у супервізіях і спільнотах практиків є усвідомленим вибором.	Достатній рівень - рефлексія є епізодичною; - вчитель частково усвідомлює вплив своїх дій на учнів, але аналіз є поверховим; - зворотний зв'язок сприймається в окремих ситуаціях, але не шукається системно; - наполегливість у тьюторській практиці знижується за умов навантаження або відсутності швидкого результату.	Низький рівень - аналіз тьюторського підходу зводиться до перевірки виконання плану заняття без осмислення якості взаємодії; - вчитель не усвідомлює зв'язок між своїми діями і залученістю учнів; - педагог уникає зворотного зв'язку або відкидає його; - за перших труднощів у реалізації тьюторського підходу відмовляється від його впровадження; - участь у супервізіях з тьюторингу і профільних спільнотах відсутня або формальна

Примітка: складено автором

Вчитель з **високим (творчий)** рівнем ґрунтовної компетентності характеризується системними знаннями з ґрунтування, стійкою внутрішньою мотивацією та відчуттям особистісного змісту ґрунтовського підходу. Педагог регулярно виявляє освітній запит учнів, будує ІОТ та забезпечує психологічну безпеку на уроці. Самоосвіта вчителя на цьому рівні є систематичною, він активно бере участь у супервізіях і спільнотах практиків. На даному рівні рефлексія є багаторівневою: від аналізу конкретного уроку до осмислення загальних тенденцій власної педагогічної практики.

Вчитель з **достатнім (реконструктивний)** рівнем ґрунтовної компетентності характеризується загальними знаннями про ґрунтовський підхід. Педагог може пояснити основні принципи та засади, але відчуває труднощі у побудові ІОТ без підтримки. Внутрішня мотивація на даному рівні присутня, але нестійка і залежить від зовнішніх умов та видимих результатів. У практичній діяльності вчитель застосовує елементи ґрунтовського підходу і нерегулярно. На цьому рівні рефлексія відбувається піздовично: не здатен описати труднощі, але не завжди виявляє їх причини.

Низький (репродуктивний) рівень характеризується фрагментарними знаннями про ґрунтовський підхід, відсутністю системного розуміння його відмінності від суміжних практик. Мотивація до ґрунтовської діяльності нестійка і здебільшого зовнішня. Вчитель реалізує ґрунтовські елементи лише за прямою вимогою адміністрації або у межах участі у певному проєкті. У практичній діяльності переважає суб'єкт-об'єктна взаємодія, зворотний зв'язок будується від дефіциту. Рефлексія ситуативна, зводиться до оцінки виконання плану уроку.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. На основі теоретичного аналізу наукової літератури та власних дослідницьких розробок визначено і обґрунтовано критеріально-рівневу базу сформованості ґрунтовської компетентності вчителів ЗЗСО. Запропонована система включає чотири взаємопов'язані критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний), десять діагностованих показників та три рівні сформованості низький (репродуктивний), достатній (реконструктивний), високий (творчий).

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше розроблено критеріально-рівневу модель ґрунтовської компетентності для практикуючих вчителів ЗЗСО (а не майбутніх педагогів), яка враховує специфіку реалізації ґрунтовського підходу в урочній діяльності. Перспективи подальших досліджень – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування ґрунтовської компетентності вчителів ЗЗСО у системі безперервної професійної освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Білецька Г. А. Критерії та рівні сформованості компетентностей у педагогічних дослідженнях. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2019. № 4. С. 18–27.
2. Гармаш О. М. Критерії, показники та рівні сформованості ґрунтовської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2020. Вип. 1(21). Ч. 1. С. 48–56. DOI: 10.31499/2307-4914.21.2020.205453.

3. Дем'яненко Н. М. ґрунтовство в освіті: теорія, досвід, перспективи : монографія. Київ : Логос, 2019. 302 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи : схвалено рішенням Колегії МОН України 20.10.2016 р. Київ : МОН України, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 21.01.2026).
5. Осадча К. П. Теоретичні та методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до ґрунтовської діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 ; Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького. Мелітополь, 2020. 705 с.
6. Осіпова Т. Ю. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. Одеса : Астропринт, 2015. 320 с.
7. Сидорук І. І. Критерії та показники сформованості педагогічної компетентності. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 47. С. 175–182.
8. Швець Т. Є. Професійні компетентності вчителя-ґрунтора закладу загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2023. № 2. С. 40–48.
9. Швець Т. Є. Теорія і практика ґрунтовського забезпечення розвитку соціально-особистісних компетентностей учнів старших класів : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2025. 720 с.
10. Dinarte-Diaz L., Gresham J., Lemos R., Patrinos H. A., Rodriguez-Ramirez R. Investing in Human Capital During Wartime: Experimental Evidence from Ukraine. World Bank Policy Research Working Paper 11196. Washington, D.C. : World Bank Group, 2025. URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099918209022550719> (дата звернення: 20.01.2026).
11. Duckworth A. L., Quinn P. D. Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*. 2009. Vol. 91. No. 2. P. 166–174. DOI: 10.1080/00223890902935563.
12. Dweck C. S. Mindset: The New Psychology of Success. New York : Random House, 2006. 276 p.
13. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York : Free Press, 2011. 349 p.

REFERENCES

1. Biletska, H. A. (2019). Kryterii ta rivni sformovanosti kompetentnosti u pedahohichnykh doslidzhenniakh [Criteria and levels of competence formation in pedagogical research]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. №4. S. 18–27. [in Ukrainian]
2. Harmash, O. M. (2020). Kryterii, pokaznyky ta rivni sformovanosti tiutorskoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv inozemnykh mov [Criteria, indicators and levels of tutoring competence formation of future foreign language teachers]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia*. 1(21). part 1. S. 48–56. <https://doi.org/10.31499/2307-4914.21.2020.205453> [in Ukrainian]
3. Demianenko, N. M. (2019). Tiutorstvo v osviti: teoriia, dosvid, perspektyvy [Tutoring in education: theory, experience, prospects] : monohrafiia. Kyiv : Lohos. 302 s. [in Ukrainian]
4. Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School: conceptual foundations of secondary school reform] (2016). Skhvaleno rishenniam Kolehii MON Ukrainy 20.10.2016. Kyiv : MON Ukrainy. 40 s. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/novaukrainska-shkola-compressed.pdf> [in Ukrainian]
5. Osadcha, K. P. (2020). Teoretychni ta metodolohichni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do tiutorskoi diialnosti [Theoretical and methodological foundations of professional preparation of future teachers for tutoring activities] : avtoref. dys. ... dokt. ped. nauk : 13.00.04 ; Melitopolskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho. Melitopol. 705 s. [in Ukrainian]

6. Osipova, T. Yu. (2015). Formuvannya hotovnosti studentiv vyshchikh pedahohichnykh zakladiv osvity do profesiinoi diialnosti v umovakh inkluzyivnoho navchannia [Formation of readiness of students of higher pedagogical educational institutions for professional activity in conditions of inclusive education]. Odesa : Astroprint. 320 s. [in Ukrainian]
7. Sydoruk, I. I. (2016). Kryterii ta pokaznyky sformovanosti pedahohichnoi kompetentnosti [Criteria and indicators of pedagogical competence formation]. Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly. №47. S. 175–182. [in Ukrainian]
8. Shvets, T. Ye. (2023). Profesiini kompetentnosti vchytelia-tiutora zakladu zahalnoi serednoi osvity [Professional competencies of a teacher-tutor of a general secondary education institution]. Naukovi zapysky. Seriya: pedahohika. №2. S. 40–48. [in Ukrainian]
9. Shvets, T. Ye. (2025). Teoriia i praktyka tiutorskoho zabezpechennia rozvytku sotsialno-osobystisnykh kompetentnostei uchniv starshykh klasiv [Theory and practice of tutor support for the development of social and personal competencies of high school students] : dys. ... dokt. ped. nauk. Kyiv. 720 s. [in Ukrainian]
10. Dinarte-Diaz, L., Gresham, J., Lemos, R., Patrinos, H. A., & Rodriguez-Ramirez, R. (2025). Investing in Human Capital During Wartime: Experimental Evidence from Ukraine. World Bank Policy Research Working Paper 11196. Washington, D.C. : World Bank Group. URL: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099918209022550719> [in English]

11. Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). Journal of Personality Assessment. 91(2). Pp. 166–174. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223890902935563> [in English]
12. Dweck, C. S. (2006). Mindset: The New Psychology of Success. New York : Random House. 276 p. [in English]
13. Seligman, M. E. P. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York : Free Press. 349 p. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БЕДРІЙ Христиня – аспірант третього курсу ДЗВО «Університет менеджменту освіти».

Наукові інтереси: критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності вчителів закладу загальної середньої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BEDRII Khrystyna – Third-year PhD Student, State Higher Education Institution «University of Educational Management».

Scientific interests: criteria, indicators and levels of tutoring competence formation of secondary school teachers.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:61:004.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-783-788

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

НОВІКОВА Катерина –

здобувач ступеня доктора філософії
Державного вищого навчального закладу
«Донбаський державний
педагогічний університет»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-4513>
e-mail: katyanovik93@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

У статті обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації технології розвитку готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до роботи в умовах змішаного навчання. Актуальність проблеми зумовлено трансформацією медичної освіти, поширенням цифрових форматів організації освітнього процесу, необхідністю забезпечення безперервності навчання в умовах суспільної нестабільності, а також потребою у практикоорієнтованій підготовці викладачів до використання змішаного навчання не як тимчасового інструменту, а як педагогічно обґрунтованої моделі професійної підготовки майбутніх медичних фахівців. Наголошено, що готовність викладача медичного ЗВО до роботи в умовах змішаного навчання не може бути зведена до володіння цифровими платформами або технічного перенесення навчальних матеріалів в електронне середовище. Вона передбачає здатність проєктувати освітній процес із урахуванням клінічної спрямованості, симуляційного навчання, кейс-методу, проблемно-орієнтованих завдань, інтерактивної взаємодії, формувального оцінювання, зворотного зв'язку та рефлексії.

Метою статті є визначення й теоретичне обґрунтування педагогічних умов ефективної реалізації технології розвитку готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до роботи в умовах змішаного навчання. У статті уточнено, що педагогічні умови не тотожні самому процесу розвитку готовності, а є спеціально створеними передумовами, які забезпечують практичну дієвість технології. Обґрунтовано чотири взаємопов'язані педагогічні умови: забезпечення в медичному ЗВО керованого цифрово-методичного середовища для змішаного навчання; практикоорієнтоване змістово-методичне забезпечення підготовки викладачів з питань медичної педагогіки, цифрової дидактики, клінічно орієнтованого, симуляційного, кейсового та проблемно-орієнтованого навчання; дидактичне проєктування змішаного навчання медичної дисципліни на основі раціонального поєднання онлайн-, офлайн-, синхронної та асинхронної взаємодії; запровадження рефлексивно-моніторингового супроводу професійної діяльності викладачів у змішаному навчанні. Доведено, що курс підвищення кваліфікації не є окремою педагогічною умовою, а виступає змістово-процесуальним механізмом реалізації визначених умов у межах технології.

Ключові слова: педагогічні умови, готовність викладача, медичний заклад вищої освіти, змішане навчання, медична педагогіка, цифрова дидактика, курс підвищення кваліфікації, рефлексивно-моніторинговий супровід.

NOVIKOVA Kateryna –

PhD student State Higher Educational Institution
«Donbas State Pedagogical University»
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6675-4513>
e-mail: katyanovik93@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF THE TECHNOLOGY FOR DEVELOPING THE READINESS OF TEACHERS OF MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO WORK IN BLENDED LEARNING CONDITIONS

The article substantiates the pedagogical conditions for the effective implementation of the technology for developing the readiness of teachers of medical higher education institutions to work in blended learning conditions. The relevance of the problem is determined by the transformation of medical education, the spread of digital formats of educational process organization, the need to ensure educational continuity under conditions of social instability, and the necessity of practice-oriented preparation of teachers for using blended learning not as a temporary technical solution but as a pedagogically grounded model of professional training of future medical specialists. It is emphasized that the readiness of a teacher of a medical higher education institution to work in blended learning conditions cannot be reduced to the ability to use digital platforms or to transfer educational materials into an electronic environment. It presupposes the ability to design the educational process with regard to clinical orientation, simulation learning, case-based learning, problem-oriented tasks, interactive communication, formative assessment, feedback, and reflection.

The aim of the article is to define and theoretically substantiate the pedagogical conditions for the effective implementation of the technology for developing the readiness of teachers of medical higher education institutions to work in blended learning conditions. The article clarifies that pedagogical conditions are not identical to the very process of readiness development; rather, they are specially created prerequisites that ensure the practical effectiveness of the technology. Four interrelated pedagogical conditions are substantiated: ensuring a managed digital and methodological environment for blended learning in a medical higher education institution; practice-oriented content and methodological support for teacher training in medical pedagogy, digital didactics, clinically oriented, simulation-based, case-based, and problem-oriented learning; didactic design of blended learning in a medical discipline based on a rational combination of online, offline, synchronous, and asynchronous interaction; implementation of reflective and monitoring support for teachers' professional activity in blended learning. It is proved that an advanced training course is not a separate pedagogical condition but functions as a content-procedural mechanism for implementing the defined conditions within the technology.

Key words: pedagogical conditions, teacher readiness, medical higher education institution, blended learning, medical pedagogy, digital didactics, advanced training course, reflective and monitoring support.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний розвиток медичної освіти відбувається в умовах цифрової трансформації, посилення вимог до якості професійної підготовки майбутніх медичних фахівців, необхідності забезпечення гнучкості освітнього процесу та його стійкості до зовнішніх викликів. Пандемія COVID-19, повномасштабна війна, переміщення учасників освітнього процесу, зміна доступу до клінічних баз, потреба в безперервності підготовки здобувачів медичної освіти актуалізували використання дистанційних і змішаних форматів навчання. Проте практика засвідчує, що саме по собі використання цифрових платформ не забезпечує якості освітнього процесу. Змішане навчання потребує педагогічно продуманого поєднання онлайн- й офлайн-взаємодії, синхронного та асинхронного навчання, самостійної, практичної, симуляційної й клінічно орієнтованої діяльності здобувачів освіти.

Особливою актуальністю набуває проблема готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до роботи в умовах змішаного навчання. Така готовність не обмежується технічним володінням LMS, відеоконференціями, електронними тестами або цифровими ресурсами. Вона охоплює здатність викладача просувати медичну дисципліну в змішаному форматі, визначати дидактичну функцію онлайн- і офлайн-компонентів, створювати клінічно орієнтовані завдання, забезпечувати комунікацію, формувальне оцінювання, зворотний зв'язок і рефлексію. Саме тому розвиток готовності викладачів медичних ЗВО до роботи в умовах змішаного навчання потребує не лише розроблення відповідної технології, а й визначення педагогічних умов, за яких ця технологія може бути ефективно реалізована.

Педагогічні умови в цьому контексті не слід ототожнювати із самим процесом розвитку готовності. Вони є передумовами, що сприяють результативності технології, забезпечують її практичне впровадження, підтримку викладача, методичну якість змішаного навчання та можливість відстеження динаміки професійного вдосконалення. Отже, актуальність статті зумовлена необхідністю наукового

обґрунтування таких педагогічних умов, які б відповідали специфіці медичного ЗВО, змісту медичної педагогіки, вимогам цифрової дидактики та практиці організації змішаного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика змішаного навчання та педагогічних умов його організації активно розглядається в сучасних педагогічних дослідженнях. Г. Ткачук аналізує організаційно-педагогічні умови та етапи впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти, наголошуючи, що змішане навчання є складним динамічним утворенням, ефективність якого залежить від умов зовнішнього й внутрішнього середовища [12]. Дослідниця підкреслює потребу в системному підході до технічного, програмного, навчально-методичного, кадрового й нормативно-правового забезпечення змішаного навчання.

Б. Галайбіда обґрунтовує педагогічні умови організації різних типів змішаного навчання, акцентуючи, що вибір моделі залежить від предметного змісту, мети навчального курсу, підготовленості викладача і здобувачів освіти [2]. В. Кемєняш досліджує організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до роботи в умовах змішаного навчання та звертає увагу на трансформацію ролі викладача від транслятора знань до наставника, організатора інтерактивного та індивідуалізованого навчання [4]. Н. Науменко розглядає створення інтегрованого освітнього середовища як педагогічну умову підготовки майбутніх учителів до організації змішаного навчання [9].

Окремий блок досліджень присвячено інформаційному освітньому середовищу, цифровій дидактиці та педагогічній підтримці в умовах змішаного навчання. І. Шахіна, О. Подзигун, А. Петрова, Н. Ткачук визначають інформаційне освітнє середовище як системне багатокomпонентне утворення, що охоплює змістово-методичний, програмно-технічний, комунікативний та організаційно-управлінський компоненти [14]. С. Махновський характеризує педагогічну підтримку здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання як діяльність викладача, спрямовану на дозовану індивідуальну допомогу,

розв'язання труднощів і професійний розвиток [8]. Д. Хоркін і К. Мельник розглядають педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО засобами інноваційних технологій, підкреслюючи значення персоналізованого інтерактивного середовища, професійно орієнтованих ситуацій та рефлексивної діяльності [13].

Особливе значення для нашого дослідження мають праці, присвячені медичній освіті. Ю. Ліцман, О. Швець, Н. Осьмук на прикладі вивчення біоорганічної хімії здобувачами медичних спеціальностей доводять результативність організації змішаного навчання за допомогою Google Classroom, зокрема через поєднання аудиторної та позааудиторної роботи, електронного, мультимедійного й мобільного контенту [7]. Р. Сухоносов та співавтори аналізують сутнісні характеристики педагогічних технологій і особливості їх застосування при підготовці майбутніх лікарів, наголошуючи на необхідності посилення практичного аспекту, використання кейс-технологій, інтерактивних, мультимедійних, тренінгових і дослідницьких методів [11]. Ю. Кучин і Л. Лимар досліджують перспективи підготовки викладачів медичних ЗВО в Україні та обґрунтовують потребу у змістовому наповненні медичної педагогіки, розвитку когнітивно-практичної, методично-навчальної, лідерської, цифрової, інтерактивної й комунікативної компетентностей викладача [5].

Водночас аналіз наукових джерел засвідчує, що питання педагогічних умов ефективної реалізації технології розвитку готовності саме викладачів медичних ЗВО до роботи в умовах змішаного навчання потребує подальшого теоретичного обґрунтування. Недостатньо визначити перелік загальних умов упровадження змішаного навчання; необхідно показати їхню адресність, зв'язок із медичною педагогікою, цифровою дидактикою, дидактичним проєктуванням медичної дисципліни та системою рефлексивно-моніторингового супроводу.

Мета статті – визначити й теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективної реалізації технології розвитку готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до роботи в умовах змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах дослідження педагогічні умови ефективної реалізації технології розвитку готовності викладачів медичних ЗВО до роботи в умовах змішаного навчання розглядаємо як спеціально створену систему організаційно-педагогічних, змістово-методичних, дидактичних і рефлексивно-моніторингових передумов, що забезпечують практичне впровадження технології, підтримують професійну діяльність викладача в змішаному освітньому середовищі та сприяють позитивній динаміці його готовності до такої діяльності.

Принципово важливо, що педагогічні умови не є тотожними самому процесу розвитку готовності. Вони не дублюють мету, предмет або результат дослідження, а відповідають на питання: що має бути створено, організовано, забезпечено або впорядковано, щоб технологія могла діяти ефективно. Саме тому їх визначення здійснювалося за логікою адресності: заклад вищої освіти має забезпечити середовище; зміст підготовки викладача має бути наповнений практикоорієнтованими компонентами медичної педагогіки й цифрової дидактики; викладач

і кафедра мають здійснити дидактичне проєктування змішаного навчання конкретної медичної дисципліни; система супроводу має забезпечити моніторинг, рефлексію й корекцію результатів.

На цій підставі визначено чотири педагогічні умови: 1) забезпечення в медичному ЗВО керованого цифрово-методичного середовища для змішаного навчання; 2) практикоорієнтоване змістово-методичне забезпечення підготовки викладачів з питань медичної педагогіки, цифрової дидактики, клінічно орієнтованого, симуляційного, кейсового та проблемно-орієнтованого навчання; 3) дидактичне проєктування змішаного навчання медичної дисципліни на основі раціонального поєднання онлайн-, офлайн-, синхронної та асинхронної взаємодії; 4) запровадження рефлексивно-моніторингового супроводу професійної діяльності викладачів у змішаному навчанні.

Першою педагогічною умовою є забезпечення в медичному ЗВО керованого цифрово-методичного середовища для змішаного навчання. Її виокремлення зумовлене тим, що змішане навчання не може бути результативним за умови фрагментарного використання окремих цифрових сервісів, неузгоджених каналів комунікації, випадково підібраних електронних матеріалів або різних підходів викладачів до організації онлайн- і офлайн-взаємодії. Для реалізації технології потрібне не просто цифрове середовище, а саме кероване цифрово-методичне середовище, у якому цифрові інструменти, навчально-методичне забезпечення, організаційні правила, комунікаційні канали й механізми підтримки викладача функціонують як єдина система.

Зміст цієї умови охоплює організаційно-нормативну, програмно-технічну, змістово-методичну та комунікативно-супровідну складові. Організаційно-нормативна складова передбачає наявність узгоджених правил організації змішаного навчання, вимог до електронного курсу, алгоритмів взаємодії викладача і здобувачів освіти. Програмно-технічна складова пов'язана з використанням LMS, сервісів відеозв'язку, електронного тестування, інструментів спільної роботи та фіксації результатів навчання. Змістово-методична складова охоплює навчальні матеріали, шаблони електронних курсів, карти змішаних занять, банк цифрових ресурсів, клінічно орієнтовані кейси й інструкції для самостійної роботи. Комунікативно-супровідна складова забезпечує консультації, зворотний зв'язок і координацію дій учасників освітнього процесу.

Для медичного ЗВО така умова має особливе значення, оскільки цифрове середовище має підтримувати не лише доступ до матеріалів, а й професійно орієнтовану логіку навчання: підготовку до практичного заняття, виконання передаудиторних завдань, аналіз клінічних ситуацій, перегляд демонстраційних матеріалів, тестовий самоконтроль, участь в обговоренні, отримання зворотного зв'язку й післяаудиторну рефлексію. Досвід організації змішаного навчання здобувачів медичних спеціальностей за допомогою Google Classroom свідчить, що цифрова платформа набуває педагогічної цінності лише тоді, коли вона використовується не як сховище матеріалів, а як інструмент організації навчання, комунікації, контролю, коментування відповідей і підтримки самостійної роботи [7].

Другою педагогічною умовою є практикоорієнтоване змістово-методичне забезпечення підготовки викладачів з питань медичної педагогіки, цифрової дидактики, клінічно орієнтованого, симуляційного, кейсового та проблемно-орієнтованого навчання. Ця умова визначає не сам розвиток готовності, а те, яким змістом має бути наповнена підготовка викладача медичного ЗВО, щоб такий розвиток став можливим.

Підготовка викладача медичного ЗВО не може обмежуватися загальними питаннями педагогіки вищої школи або технічним ознайомленням із цифровими платформами. Вона має охоплювати медичну педагогіку як основу професійної діяльності викладача, цифрову дидактику медичних дисциплін, клінічно орієнтовані методи, симуляційні сценарії, кейс-метод, проблемно-орієнтоване навчання, інтерактивну взаємодію, оцінювання та рефлексію. Ю. Кучин і Л. Лимар підкреслюють, що однією з проблем підготовки викладачів медичних ЗВО є надмірна теоретизованість програм і недостатня насиченість практичною діяльністю [5]. Саме тому зміст підготовки має бути спрямований на формування здатності викладача діяти в реальних освітніх ситуаціях змішаного навчання.

У межах цієї умови доцільно передбачити кілька змістових блоків: медична педагогіка як теоретико-практична основа діяльності викладача; цифрова дидактика медичних дисциплін; методика організації змішаного навчання; клінічно орієнтовані, симуляційні, кейсові й проблемно-орієнтовані технології; комунікація, зворотний зв'язок і рефлексія в цифровому середовищі. Такий зміст дає змогу подолати розрив між загальною педагогічною підготовкою та реальними вимогами викладання медичних дисциплін у змішаному форматі.

Третьою педагогічною умовою є дидактичне проєктування змішаного навчання медичної дисципліни на основі раціонального поєднання онлайн-, офлайн-, синхронної та асинхронної взаємодії. Ця умова забезпечує практичний перехід від підготовки викладача до створення конкретного методичного продукту. Змішане навчання не може бути механічним чергуванням аудиторних і дистанційних занять. Воно потребує визначення функції кожного формату відповідно до результатів навчання, змісту дисципліни, рівня підготовленості здобувачів освіти та специфіки професійних дій.

У медичній освіті одні результати навчання можуть бути досягнуті через асинхронне опрацювання теоретичних матеріалів, відеодемонстрацій, електронних ресурсів і тестів самоконтролю. Інші потребують синхронної взаємодії, очної роботи, симуляційного середовища, обговорення клінічних випадків, командного розв'язання проблем або комунікативного моделювання професійної ситуації. Саме тому викладач має вміти проєктувати передаудиторний, аудиторний / синхронний і післяаудиторний етапи змішаного навчання.

На передаудиторному етапі здобувачі освіти можуть опрацьовувати електронні матеріали, переглядати відеофрагменти, виконувати тести самоконтролю, знайомитися з клінічним кейсом або готувати запитання до заняття. На аудиторному чи синхронному етапі відбувається обговорення складних питань, аналіз клінічного випадку, виконання практичних або симуляційних завдань, робота в малих групах. На післяаудиторному етапі перед-

бачаються рефлексивні завдання, аналіз помилок, зворотний зв'язок і підготовка до наступної теми. О. Степанишена слушно зазначає, що головний виклик для викладача полягає не стільки в освоєнні комп'ютера, скільки в пошуку релевантних рамок практичної інтеграції цифрових ресурсів у навчальний план і реальний освітній процес [10].

Четвертою педагогічною умовою є запровадження рефлексивно-моніторингового супроводу професійної діяльності викладачів у змішаному навчанні. Її необхідність зумовлена тим, що результативність технології не може бути підтверджена лише фактом участі викладача в курсі підвищення кваліфікації або створенням електронного модуля. Потрібне систематичне відстеження динаміки професійних змін, аналіз труднощів, самооцінювання, експертний супровід, зворотний зв'язок і коригування подальшої траєкторії професійного вдосконалення.

Рефлексивно-моніторинговий супровід охоплює вхідну діагностику готовності викладачів, визначення їхніх освітніх потреб, поточне самооцінювання після змістових модулів, експертне оцінювання підсумкового методичного продукту, взаємооцінювання, зворотний зв'язок від здобувачів освіти, рефлексивний звіт і рекомендації щодо подальшого розвитку. Він не зводиться до контролю, а виконує підтримувальну, коригувальну й аналітичну функції. У цьому контексті логіка педагогічної підтримки, яку С. Махновський пов'язує з індивідуальною допомогою, подоланням труднощів і професійним розвитком [8], може бути застосована і до супроводу викладачів, які опановують змішане навчання.

Окремої уваги потребує питання інтеграції зазначених умов у технологію. У дослідженні курс підвищення кваліфікації не розглядається як окрема педагогічна умова. Він є змістово-процесуальним механізмом реалізації визначених умов. Через електронне середовище курсу реалізується перша умова; через змістові модулі – друга; через підсумковий практичний проєкт – третя; через діагностичні, експертні й рефлексивні процедури – четверта.

Такий курс має бути організований у змішаному форматі, щоб викладач одночасно був слухачем змішаного курсу і майбутнім проєктувальником власного змішаного навчання. Його підсумковим результатом має стати практичний методичний продукт: карта змішаного заняття, електронний модуль, клінічний кейс, система завдань, критерії оцінювання або рефлексивний інструмент для конкретної медичної дисципліни. Це дозволяє перевести педагогічні умови з рівня декларативних положень у площину реальної професійної діяльності викладача.

Отже, запропонована система педагогічних умов має цілісний і процесуальний характер. Перша умова створює середовище; друга забезпечує зміст підготовки; третя переводить зміст у дидактичний дизайн медичної дисципліни; четверта забезпечує моніторинг, рефлексію й корекцію. У сукупності вони дають змогу реалізувати технологію розвитку готовності викладачів медичних ЗВО до роботи в умовах змішаного навчання як керований, практикоорієнтований і доказово підтриманий процес.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У статті визначено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації

технології розвитку готовності викладачів медичних закладів вищої освіти до роботи в умовах змішаного навчання. Доведено, що такі умови не є тотожними самому процесу розвитку готовності, а становлять систему спеціально створених передумов, які забезпечують практичну дієвість технології.

До педагогічних умов віднесено: забезпечення в медичному ЗВО керованого цифрово-методичного середовища для змішаного навчання; практикоорієнтоване змістово-методичне забезпечення підготовки викладачів з питань медичної педагогіки, цифрової дидактики, клінічно орієнтованого, симуляційного, кейсового та проблемно-орієнтованого навчання; дидактичне проєктування змішаного навчання медичної дисципліни на основі раціонального поєднання онлайн-, офлайн-, синхронної та асинхронної взаємодії; запровадження рефлексивно-моніторингового супроводу професійної діяльності викладачів у змішаному навчанні.

Обґрунтовано, що курс підвищення кваліфікації не є окремою педагогічною умовою, а виступає змістово-процесуальним механізмом реалізації визначених умов у межах технології. Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в розробленні діагностичного інструментарію для оцінювання рівнів готовності викладачів медичних ЗВО до роботи в умовах змішаного навчання та експериментальній перевірці ефективності запропонованої технології.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

- Білик Ю. П. Шляхи підвищення ефективності змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Академічні візії*. 2025. Вип. 40/2025. С. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14960572>.
- Галайбіда Б. А. Педагогічні умови організації різних типів змішаного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2024. Вип. 36 (1-2024). С. 19–31. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-19-31>.
- Іваненко О. О., Архипенко В. О., Шаріпова Д. С. Формування готовності майбутніх викладачів фізичної культури в умовах змішаного навчання : монографія. Черкаси : НУЦЗ України, 2025. 152 с.
- Кеменіаш В. І. Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів права до роботи в умовах змішаного навчання. *Академічні студії*. Серія «Педагогіка». 2024. Вип. 1. С. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.11>.
- Кучин Ю. Л., Лимар Л. В. Перспективи підготовки викладачів медичних закладів вищої освіти в Україні: досвід та шляхи вдосконалення. *Медицина та фармація: освітні дискурси*. 2025. Вип. 1. С. 3–10. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-1-1>.
- Левицька Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійно-педагогічної діяльності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогіка. 2024. № 2 (20). С. 48–54. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.08>.
- Ліцман Ю., Швець О., Осьмук Н. Організація змішаного навчання за допомогою «Google Classroom» під час вивчення біоорганічної хімії здобувачами медичних спеціальностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3-4 (97–98). С. 91–107. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/091-107>.
- Махновський С. С. Педагогічна підтримка здобувачів вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 59. С. 229–232. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.49>.
- Науменко Н. Створення інтегрованого освітнього середовища як педагогічна умова підготовки майбутніх учителів до організації змішаного навчання. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і

психологія. 2024. Вип. 77. С. 43–53. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-43-53>.

10. Степанишена О. Реалізація педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів до організації змішаного навчання англійської мови у початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 91–103. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.06/091-103>.

11. Сухонос Р. О., Лопушняк Л. Я., Гаркуша М. А., Карпак Т. Ф., Куліш С. А., Бойчук О. М. Сутнісна характеристика педагогічних технологій та особливості їхнього застосування при підготовці майбутніх лікарів. Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. 2021. Т. 21. Вип. 3 (75). С. 259–266. DOI: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.21.3.259>.

12. Ткачук Г. В. Організаційно-педагогічні умови та етапи впровадження змішаного навчання у закладах вищої освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 168. С. 259–262.

13. Хоркін Д. М., Мельник К. Г. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО засобами інноваційних технологій. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2025. Вип. 105. С. 115–120. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.21>.

14. Shakhina I., Podzygun O., Petrova A., Tkachuk N. Pedagogical conditions for improving the learning process in the context of the information educational environment. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2024. Вип. 71. С. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-67-81>.

REFERENCES

- Bilyk, Yu. P. (2025). Shliakhy pidvyshchennia efektyvnosti zmishanoho navchannia v zakladykh vyshchoi osvity v umovakh voiennoho stanu [Ways to improve the effectiveness of blended learning in higher education institutions under martial law]. *Akademichni vizii*. Vyp. 40/2025. S. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14960572>. [in Ukrainian]
- Halaibida, B. A. (2024). Pedahohichni umovy orhanizatsii riznykh typiv zmishanoho navchannia [Pedagogical conditions for organizing different types of blended learning]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*. Vyp. 36 (1-2024). S. 19–31. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2024-36-19-31>. [in Ukrainian]
- Ivanenko, O. O., Arkhypenko, V. O., & Sharipova, D. S. (2025). Formuvannia hotovnosti maibutnikh vykladachiv fizychnoi kultury v umovakh zmishanoho navchannia [Formation of readiness of future physical education teachers in blended learning conditions] : monohrafiia. Cherkasy : NUTsZ Ukrainy. 152 s. [in Ukrainian]
- Kemeniash, V. I. (2024). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy pidhotovky maibutnikh vykladachiv prava do roboty v umovakh zmishanoho navchannia [Organizational and pedagogical conditions for preparing future law teachers to work in blended learning conditions]. *Akademichni studii*. Seria «Pedahohika». Vyp. 1. S. 70–75. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.1.11>. [in Ukrainian]
- Kuchyn, Yu. L., & Lymar, L. V. (2025). Perspektyvy pidhotovky vykladachiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity v Ukraini: dosvid ta shliakhy vdoskonallennia [Prospects for training teachers of medical higher education institutions in Ukraine: experience and ways of improvement]. *Medytsyna ta farmatsiia: osviti dyskursy*. Vyp. 1. S. 3–10. DOI: <https://doi.org/10.32782/eddiscourses/2025-1-1>. [in Ukrainian]
- Levytska, L. (2024). Pedahohichni umovy formuvannia hotovnosti maibutnikh pedahohiv do profesiino-pedahohichnoi diialnosti [Pedagogical conditions for forming future teachers' readiness for professional and pedagogical activity]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka*. Pedahohika. № 2 (20). S. 48–54. DOI: <https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.20.08>. [in Ukrainian]

7. Litsman, Yu., Shvets, O., & Osmuk, N. (2020). Orhanizatsiia zmishanoho navchannia za dopomohoiu «Google Classroom» pid chas vyvchennia bioorhanichnoi khimii zdobuvachamy medychnykh spetsialnostei [Organization of blended learning using Google Classroom during the study of bioorganic chemistry by students of medical specialties]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 3–4 (97–98). S. 91–107. DOI: 10.24139/2312-5993/2020.03-04/091-107. [in Ukrainian]

8. Makhnovskyi, S. S. (2023). Pedahohichna pidtrymka zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh zmishanoho navchannia [Pedagogical support of higher education students in blended learning conditions]. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 59. S. 229–232. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/59.49>. [in Ukrainian]

9. Naumenko, N. (2024). Stvorennia intehrovanooho osvitnoho seredovyscha yak pedahohichna umova pidhotovky maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii zmishanoho navchannia [Creating an integrated educational environment as a pedagogical condition for preparing future teachers to organize blended learning]. Naukovi zapysky VDPU imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seria: pedahohika i psykholohiia. Vyp. 77. S. 43–53. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-77-43-53>. [in Ukrainian]

10. Stepanyshena, O. (2024). Realizatsiia pedahohichnykh umov i strukturno-funktsionalnoi modeli formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do orhanizatsii zmishanoho navchannia anhliskoi movy u pochatkovii shkoli [Implementation of pedagogical conditions and a structural-functional model for forming future teachers' readiness to organize blended learning of English in primary school]. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii. № 6 (140). S. 91–103. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.06/091-103. [in Ukrainian]

11. Sukhonosov, R. O., Lopushniak, L. Ya., Harkusha, M. A., Karpiak, T. F., Kulish, S. A., & Boichuk, O. M. (2021). Sutnisna kharakterystyka pedahohichnykh tekhnolohii ta osoblyvosti yikhnoho zastosuvannia pry pidhotovtsi maibutnikh likariv [Essential characteristics of pedagogical technologies and features of their application in the training of future doctors]. Aktualni problemy suchasnoi medytsyny: Visnyk Ukrainkoi medychnoi stomatolohichnoi akademii. T. 21. Vyp. 3 (75). S. 259–266. DOI: <https://doi.org/10.31718/2077-1096.21.3.259>. [in Ukrainian]

12. Tkachuk, H. V. (2018). Orhanizatsiino-pedahohichni umovy ta etapy vprovadzhennia zmishanoho navchannia u zakladakh vyshchoi osvity [Organizational and pedagogical conditions and stages of implementing blended learning in higher education institutions]. Naukovi zapysky. Seria: Pedahohichni nauky. Vyp. 168. S. 259–262. [in Ukrainian]

13. Khorkin, D. M., & Melnyk, K. H. (2025). Pedahohichni umovy formuvannia komunikativnoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv ZVO zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii [Pedagogical conditions for forming communicative competence of future higher education teachers by means of innovative technologies]. Naukovi chasopys Ukrainkoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seria 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 105. S. 115–120. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.105.21>. [in Ukrainian]

14. Shakhina, I., Podzygun, O., Petrova, A., & Tkachuk, N. (2024). Pedagogical conditions for improving the learning process in the context of the information educational environment. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. Vyp. 71. S. 67–81. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-67-81>. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НОВІКОВА Катерина – здобувач ступеня доктора філософії Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

Наукові інтереси: професійна підготовка викладачів медичних закладів вищої освіти, змішане навчання, медична педагогіка, цифрова дидактика, розвиток готовності викладачів до роботи в умовах змішаного навчання.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NOVIKOVA Kateryna – PhD student of the State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University».

Scientific interests: professional training of teachers of medical higher education institutions, blended learning, medical pedagogy, digital didactics, development of teachers' readiness to work in blended learning conditions.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-788-792

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГРИБ Олег –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Центральноукраїнського державного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4613-8839>

e-mail: irinagrib16@gmail.com

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано особливості формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Встановлено, що формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності є тривалим і багатозначним процесом, який залежить від багатьох чинників. Серед них важливу роль відіграють зміст професійної підготовки, організація освітнього середовища, характер взаємодії викладачів і студентів, педагогічна практика, рівень професійної майстерності науково-педагогічних працівників та особистісні якості самого студента. Особливе значення має створення сприятливих умов для професійного самовизначення майбутніх педагогів, розвитку їхніх професійних інтересів, потреби у самореалізації та прагнення до педагогічної діяльності.

Доведено, що одним із важливих аспектів формування мотиваційно-ціннісного ставлення є розвиток позитивної професійної мотивації, яка визначає спрямованість особистості на педагогічну діяльність, її готовність долати труднощі, удосконалювати професійні вміння та досягати високих результатів у професії. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної педагогічної діяльності студентів доцільно здійснювати через залучення їх до громадської діяльності закладу вищої освіти, до участі в різних заходах, використання різних форм позакласної діяльності. Важливу роль у формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів відіграє педагогічна практика, яка сприяє усвідомленню студентами особливостей майбутньої професійної діяльності, формуванню професійних умінь та розвитку позитивного ставлення до майбутньої

професійно-педагогічної діяльності. Однією з ефективних форм формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професії є дослідницька діяльність, у процесі якої кожен студент бере участь у науково-дослідній роботі, вирішуючи конкретне завдання за профілем своєї спеціальності, навчається методам цілеспрямованої творчої діяльності.

Ключові слова: мотиваційно-ціннісного ставлення, майбутні педагоги, професійна діяльність, професійна підготовка, формування.

HRUB Oleg –

Postgraduate Student Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences
of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4613-8839>

e-mail: irinagrib16@gmail.com

THE PROBLEM OF FORMING THE MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE OF FUTURE TEACHERS TOWARDS PROFESSIONAL ACTIVITY

The article substantiates the features of the formation of the motivational-value attitude of future teachers to professional activity.

It has been established that the formation of the motivational-value attitude of future teachers to professional activity is a long and multifaceted process that depends on many factors. Among them, the content of professional training, the organization of the educational environment, the nature of interaction between teachers and students, pedagogical practice, the level of professional skills of scientific and pedagogical workers and the personal qualities of the student himself play an important role. Of particular importance is the creation of favorable conditions for the professional self-determination of future teachers, the development of their professional interests, the need for self-realization and the desire for pedagogical activity.

It has been proven that one of the important aspects of the formation of motivational and value attitudes is the development of positive professional motivation, which determines the individual's orientation to pedagogical activity, his willingness to overcome difficulties, improve professional skills, and achieve high results in the profession.

It is advisable to form a motivational and value attitude towards the future professional pedagogical activity of students by involving them in the public activities of the higher education institution, in participation in various events, and in the use of various forms of extracurricular activities. An important role in the formation of the motivational and value attitude of future teachers is played by pedagogical practice, which contributes to the students' awareness of the features of future professional activity, the formation of professional skills, and the development of a positive attitude towards future professional and pedagogical activity. One of the effective forms of forming students' motivational and value attitudes towards the profession is research activity, in the process of which each student participates in scientific and research work, solving a specific task according to the profile of his specialty, and learns methods of purposeful creative activity.

Keywords: motivational and value attitudes, future teachers, professional activity, professional training, formation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується глибокими соціальними, культурними та освітніми трансформаціями, які зумовлюють необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів. У контексті реформування освітньої галузі, реалізації концепції Нової української школи та інтеграції в європейський освітній простір особливу актуальність набуває проблема формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності. Сучасний учитель має бути не лише компетентним фахівцем, а й носієм професійних цінностей, здатним до інноваційної діяльності, педагогічної рефлексії, ефективної комунікації та безперервного професійного розвитку. Це вимагає переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх педагогів з урахуванням необхідності розвитку їхньої внутрішньої мотивації та ціннісного ставлення до педагогічної праці. Саме рівень сформованості професійної мотивації, ціннісних орієнтацій та позитивного ставлення до педагогічної праці значною мірою визначає ефективність майбутньої професійної діяльності вчителя, його готовність до творчої самореалізації, професійного самовдосконалення та відповідального виконання професійних обов'язків.

Водночас практика професійної підготовки майбутніх педагогів свідчить про наявність певних суперечностей між потребою суспільства у висококваліфікованому і вмотивованому вчителі та недостатнім рівнем сформованості професійної мотивації у студентської молоді. Нерідко спостерігається зниження престижу педагогічної діяльності, недостатня професійна мотивація здобувачів освіти, формальне ставлення до педагогічної діяльності, що негативно

впливає на якість професійної підготовки майбутніх учителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професійної діяльності розкрита у наукових працях Л. Адарюкової [1], Н. Волкової та О. Лебідь [3], В. Денисенко [4], В. Партоли, Н. Смоляннюк, Т. Собченко [5], Н. Шемигон [6], А. Яковенка [7] та ін. Однак, незважаючи на наявність ґрунтовних досліджень з окресленої проблематики, проблема формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності потребує подальшого теоретичного та практичного осмислення.

Мета статті – обґрунтувати особливості формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці мотивацію розглядають як характеристику особистості здобувача освіти, що охоплює систему його потреб, цілей і внутрішніх спонукань до активної пізнавальної діяльності. Для самоосвіти така позиція має особливе значення, оскільки відображає здатність студента керувати власною діяльністю, спираючись не лише на особисті інтереси, а й на суспільно важливі мотиви, а також активізувати необхідні мотиви відповідно до конкретних обставин [1, с. 11].

Забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією – це розвиток зацікавленості студентів до навчання, процесу здобуття знань в умовах ситуації зацікавленості; мотивація професійної та освітньої діяльності; формування ставлення до майбутньої професійної діяльності [2].

Досліджуючи формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у процесі фахової підготовки вчені Н. Волкова та О. Лебідь визначають ціннісне ставлення до професійної діяльності як компонент ціннісно-змістової сфери особистості майбутнього фахівця, що позитивно відображає його систему цінностей професійних знань і визначає цілеспрямовану діяльність щодо їх освоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як фахівця (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил взаємодії засобами комунікації, здійснення експертизи власних професійних дій і прийнятих рішень. Воно відображає внутрішню позицію майбутнього фахівця і є орієнтиром його соціальної та професійної активності; є мотиваційно-регуляторним фактором формування гуманістичних професійних цінностей, які забезпечують адекватне самовизначення особистості у сфері стосунків між людьми й у тому випадку, якщо вони спрямовані на усвідомлення людини як найвищої цінності. «Сформоване в освітньому процесі ЗВО ціннісне ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності, тобто глибока осмислена активна позиція є одним із засобів становлення їх професійно-ціннісної свідомості, відповідальності за своє життя, досягнення успіху у професійній діяльності» – пишуть автори [3, с. 21–22].

В. Партола, Н. Смолянук, Т. Собченко розглядають поняття «ціннісного ставлення» майбутніх педагогів до професійної діяльності як системне поєднання таких компонентів: 1) змістового, що передбачає відшукування майбутнім фахівцем персонального сенсу в кожному фрагменті засвоєного навчального матеріалу; 2) когнітивного, який забезпечує засвоєння суб'єктом навчання майбутніх професійних обов'язків, орієнтуючи його на глибоке оволодіння фаховими знаннями; 3) емоційно-оцінювального, пов'язаного з відчуттям особистістю позитивних емоцій, морального задоволення від процесу вивчення фахових дисциплін та успішних результатів свого професійного розвитку; 4) діяльнісно-вольового, що спонукає молоду людину до вияву активних вольових зусиль у своєму професійному вдосконаленні, засвоєнні необхідних для майбутньої педагогічної роботи вмінь і навичок [5, с. 165–168].

Дослідники наголошують [7], що мотиваційно ціннісне ставлення особистості до діяльності базується на її вибіркового ставленні до цінностей діяльності, що пов'язані із задоволенням потреб самої особистості у суспільстві. Тобто, це утворення у структурі особистості об'єднує цінності та мотивацію у їх взаємозв'язку та взаємодії. Процес формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутнього спеціаліста до професійної діяльності орієнтується, передусім, на його суб'єктну позицію. Оскільки цінності професійної діяльності – це ті особливості, які дозволяють особистості задовольняти свої потреби, в даному разі професійні. Одночасно ефективність процесу формування професійної свідомості майбутнього спеціаліста залежить від цілої низки факторів, серед яких: положення даної професійної групи у суспільстві (престижність професії, рівень доходів); вимоги, що пред'являє суспільство до професіонала у тій чи іншій галузі, особливості організації освітнього процесу, традиції конкретного навчального закладу. Процес підготовки спеціаліста – це спеціально організована діяльність, що сприяє фор-

муванню системи відношень до майбутньої професії. У процесі пізнання, спілкування, праці людина визначає для себе цінність об'єктів, з якими вона вступає у взаємодію [6].

Отже, у сучасній педагогічній науці мотиваційно-ціннісне ставлення розглядається як складне інтегративне утворення особистості, що охоплює мотиви, потреби, інтереси, професійні цінності, установки та емоційно-позитивне ставлення до обраної професії. Воно є важливим компонентом професійної готовності майбутнього педагога та забезпечує внутрішню активність особистості у процесі професійного становлення. Формування такого ставлення є необхідною умовою розвитку професійної компетентності, педагогічної культури та гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя.

В. Денисенко, на основі дослідження різних підходів до систематизації ціннісних орієнтацій, виокремлює такі групи професійно-педагогічних цінностей: загальнопедагогічні орієнтації, пов'язані із суспільною значущістю педагогічної діяльності; особистісно-розвивальні орієнтації, спрямовані на формування та розвиток особистості дитини; предметно-діяльнісні орієнтації, що стосуються викладацької діяльності педагога; особистісні орієнтації, які відображають самореалізацію вчителя у професії; професійно-прагматичні орієнтації, зумовлені специфікою педагогічної праці [4, с. 14].

Ціннісно-мотиваційна структура навчальної діяльності студента являє собою складну структуру, на яку впливає багато чинників. Проте, як свідчать дослідження, мотиви щодо обрання професії в молоді не завжди є стійкими [7]. Вони дуже часто міняються, так само як і інтереси, погляди, світобачення, поведінка особистості особливо в ситуації вибору, що майже ніколи не визначається одним мотивом. Тому ціннісний підхід педагогічного колективу закладу вищої освіти повинен сприяти формуванню мотиваційно-ціннісного ставлення до професії. Оскільки саме під час навчання професійний вибір особистості підтверджується або змінюється на негативне ставлення. В процесі навчання нерідко відбувається втрата професійної спрямованості, редукція професійних ідеалів, змінюється небажання працювати за профілем підготовки. Саме на основі позитивної мотивації складається стійке мотиваційно-ціннісне ставлення до обраної професії [6].

Формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності є тривалим і багатограним процесом, який залежить від багатьох чинників. Серед них важливу роль відіграють зміст професійної підготовки, організація освітнього середовища, характер взаємодії викладачів і студентів, педагогічна практика, рівень професійної майстерності науково-педагогічних працівників та особистісні якості самого студента. Особливе значення має створення сприятливих умов для професійного самовизначення майбутніх педагогів, розвитку їхніх професійних інтересів, потреби у самореалізації та прагнення до педагогічної діяльності.

Одним із важливих аспектів формування мотиваційно-ціннісного ставлення є розвиток позитивної професійної мотивації. Професійна мотивація визначає спрямованість особистості на педагогічну діяльність, її готовність долати труднощі, удосконалювати професійні вміння та досягати високих результатів у професії. Внутрішня мотивація, заснована на інтересі

до педагогічної праці, прагненні працювати з дітьми, бажанні передавати знання та сприяти розвитку особистості учня, є важливим чинником успішного професійного становлення майбутнього педагога. Саме внутрішньо вмотивований учитель здатний до творчого підходу у професійній діяльності, постійного саморозвитку та професійного вдосконалення.

Не менш важливим компонентом мотиваційно-ціннісного ставлення є система професійних цінностей майбутнього педагога. Педагогічні цінності визначають ставлення вчителя до учнів, професії, колег, суспільства та самого себе як суб'єкта професійної діяльності. Вони виступають моральною основою педагогічної діяльності та визначають характер професійної поведінки педагога. Гуманізм, відповідальність, толерантність, педагогічна етика, повага до особистості учня, готовність до співпраці є базовими цінностями сучасного вчителя. Формування таких цінностей має здійснюватися у процесі професійної підготовки через залучення студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності, педагогічної практики, волонтерської роботи та професійного спілкування.

Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної педагогічної діяльності студентів доцільно здійснювати через залучення їх до громадської діяльності закладу вищої освіти, до участі в різних заходах, використання різних форм позакласної діяльності: навчально-методичний збір, студентські самоврядування, газета студентів і викладачів, культурно-масові заходи.

Під час позаурочних заходів студенти виконують завдання практико-орієнтованого характеру, де в спеціально створених умовах демонструють практичні вміння, у спеціально організованих ситуаціях опиняються перед необхідністю морального вибору, моральної оцінки вчинків, відчуття різних педагогічних ситуацій та здійснення морально схвалених дій.

Важливу роль у формуванні мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів відіграє педагогічна практика, яка сприяє усвідомленню студентами особливостей майбутньої професійної діяльності, формуванню професійних умінь та розвитку позитивного ставлення до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Саме у процесі практичної діяльності майбутні педагоги мають можливість перевірити власну професійну готовність, оцінити рівень сформованості професійних якостей, усвідомити значущість педагогічної професії та сформувати власну професійну позицію.

Ці види роботи спрямовані не лише на формування у студентів загальних та професійних компетентностей, а й на формування інтересу до професії, мотивації до педагогічної діяльності та мотиваційно-ціннісного ставлення до обраної професії. Проводячи уроки в школі з дітьми, кожен студент відчуває на собі частку відповідальності, яка підштовхне його до подальшого самовдосконалення, здобуття нових знань і навичок.

Для того, щоб студенти навчилися успішно адаптуватися на робочому місці, планувати свій професійний шлях, ефективно реалізувати свій професійний потенціал, під час занять доцільно використовуються активні методи та нетрадиційні форми навчання, такі як: презентація ідей, кейс-метод,

дослідження рольових моделей, ділові ігри, різного роду круглі столи, семінари, тренінги тощо.

Особливого значення проблема формування мотиваційно-ціннісного ставлення набуває в умовах цифровізації освіти та швидкого розвитку інформаційних технологій. Сучасний педагог має бути готовим до використання цифрових освітніх ресурсів, організації дистанційного та змішаного навчання. Це потребує не лише відповідного рівня професійної компетентності, а й позитивного ставлення до змін, готовності до неперервного професійного розвитку та самоосвіти. У зв'язку з цим мотиваційно-ціннісний компонент професійної підготовки стає важливим чинником адаптації майбутнього педагога до нових умов професійної діяльності.

Однією з ефективних форм формування мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до професії є дослідницька діяльність, у процесі якої кожен студент бере участь у науково-дослідній роботі, вирішуючи конкретне завдання за профілем своєї спеціальності, навчається методам цілеспрямованої творчої діяльності. У ході виконання дослідницької роботи у студентів розвиваються інтелектуальні здібності, формується досвід виконання дослідницького проекту, що сприяє підвищенню рівня підготовки майбутніх фахівців.

Майбутніх педагогів доцільно залучати до участі у студентських науково-практичних конференціях різного рівня, де вони мають змогу публічно ділитися своїми напрацюваннями та результатами досліджень. Це додає їм впевненості у виборі професії та розуміння її важливості. Залучення студентів до різних заходів сприяє особистісному та професійному становленню студента, формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професії, дає можливість студентам вирішувати в умовах виховання та навчання завдання, близькі до реальних умов професійної діяльності, готує їх до професійної діяльності, а після закінчення закладу вищої освіти – успішно інтегруватися в діяльність за фахом.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, проблема формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності є однією з ключових у сучасній педагогічній науці та практиці, яка зумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованих, творчих, професійно вмотивованих педагогів, здатних ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність у сучасних умовах. Формування позитивної професійної мотивації та системи педагогічних цінностей є важливою передумовою професійного становлення майбутнього вчителя, його успішної самореалізації та забезпечення якості освіти загалом. Формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності є тривалим і багатограним процесом, який залежить від багатьох чинників. Серед них важливу роль відіграють зміст професійної підготовки, організація освітнього середовища, характер взаємодії викладачів і студентів, педагогічна практика, рівень професійної майстерності науково-педагогічних працівників та особистісні якості самого студента. Особливе значення має створення сприятливих умов для професійного самовизначення майбутніх педагогів, розвитку їхніх професійних інтересів, потреби у самореалізації та прагнення до педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в визначенні критеріїв, показників та рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Адарюкова Л. Б. Розвиток мотиваційно-ціннісного відношення студентів до самоосвітньої діяльності як умова формування самоосвітньої компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. Вип. 6. С. 6–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_6_3
2. Бойчук О. Ю. Stream-освіта як ефективний спосіб формування професійної комунікативної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника в закладі професійної (професійно-технічної) освіти сфери послуг. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця 2019. Вип. 54. С. 32–36.
3. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності у процесі фахової підготовки. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2022. № 2 (24). С. 20–32. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/3.pdf>
4. Денисенко В. В. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 2005. 205 с.
5. Партола В.В., Смолянчук Н.М., Собченко Т.М. Поняття «ціннісного ставлення» майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 21. С. 165–168.
6. Шемигон Н. Ю. Сутність мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2012. № 36. С. 250–254. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_47
7. Яковенко А. В. Особливості освітніх мотивацій студентської молоді в умовах трансформації українського суспільства: автореф. дис. ... канд. соціол. наук спец.: 22.00.03. Х., 2003. 23 с.

REFERENCES

1. Adaryukova, L. B. (2017). Rozvytok motyvatsiynno-tsinnisnoho vidnoshennya studentiv do samoosvitn'oyi diyal'nosti yak umova formuvannya samoosvitn'oyi kompetentnosti [Development of motivational and value attitude of students to self-educational activity as a condition for the formation of self-educational competence]. *Dukhovnist' osobystosti: metodolohiya, teoriya i praktyka*. Vyp. 6. S. 6–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_6_3 [in Ukrainian]
2. Boychuk, O. YU. (2019). Stream-osvita yak efektyvnyy sposib formuvannya profesiynoi komunikativnoyi kompetentnosti maybutn'oho kvalifikovanoho robotnyka v zakladi profesiynoi (profesiyno-tekhnichnoyi) osvity sfery posluh [Stream-education as an effective way of forming professional communicative competence of a future qualified

worker in an institution of professional (vocational and technical) education in the service sector]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*. Kyiv - Vinnytsya. Vyp. 54. S. 32–36. [in Ukrainian]

3. Volkova, N. P., Lebid', O. V. (2022). Formuvannya tsinnisnoho stavlennya maybutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoyi sfery do profesiynoi diyal'nosti u protsesi fakhovoyi pidhotovky [Formation of value attitudes of future specialists in the socio-economic sphere to professional activity in the process of professional training]. *Visnyk universytetu imeni Al'freda Nobelya*. Seriya «Pedahohika i psykholohiya». № 2 (24). S. 20–32. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/3.pdf> [in Ukrainian]
4. Denysenko, V. V. (2005). Formuvannya tsinnisnykh oriyentatsiy maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [Formation of value orientations of future primary school teachers: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. Kherson. 205 s. [in Ukrainian]
5. Partola, V. V., Smolyanyuk, N. M., Sobchenko, T. M. (2020). Ponyattya «tsinnisnoho stavlennya» maybutnikh pedahohiv do profesiynoi diyal'nosti [The concept of "value attitude" of future teachers to professional activity]. *Innovatsiyna pedahohika*. № 21. S. 165–168. [in Ukrainian]
6. Shemyhon, N. YU. (2012). Sutnist' motyvatsiynno-tsinnisnoho stavlennya studentiv do maybutn'oyi profesiynoi diyal'nosti [The essence of students' motivational and value attitude to future professional activity]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*. № 36. S. 250–254. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2012_36_47 [in Ukrainian]
7. Yakovenko, A. V. (2003). Osoblyvosti osvithnikh motyvatsiy student's'koyi molodi v umovakh transformatsiyi ukraiyin's'koho suspil'stva [Peculiarities of educational motivations of student youth in the conditions of transformation of Ukrainian society] : avtoref. dys. ... kand. sotsiol. nauk spets.: 22.00.03. KH. 23 s. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРИБ Олег – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HRUB Oleg – Postgraduate Student Specialty 011 Educational, pedagogical sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: formation of motivational and value-based attitudes of future teachers towards professional activities.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.14

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-792-796

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ЯРОВИЙ Вадим –

аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3264-9351>
e-mail: vadzia@ukr.net

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті обґрунтовано особливості формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Встановлено, що проблема формування національно-патріотичних цінностей як важливої складової особистості майбутніх учителів фізичної культури є складною та багатогранною. Особливої актуальності вона набуває у контексті реалізації завдань національно-патріотичного виховання. У зв'язку з цим важливим є не лише формування в студентів усвідомленого ставлення до фізичної культури як особистісної цінності, а й розуміння її патріотичного змісту та виховного потенціалу. Саме такий підхід сприяє вихованню свідомого громадянина, здатного поєднувати професійну діяльність із утвердженням національних і громадянських цінностей.

З'ясовано, що реалізація заходів національно-патріотичного спрямування у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури створює сприятливі умови для утвердження українських суспільно-державницьких цінностей, збереження національно-патріотичних традицій та виховання відданості ідеям незалежності й соборності України. Такі заходи сприяють популяризації здорового та безпечного способу життя, активізації громадянської позиції молоді, розвитку соціальної відповідальності, формуванню національної гідності та зацікавленості героїчними сторінками історії українського народу. Усе це є важливою основою становлення гармонійно розвиненої особистості та свідомого громадянина-патріота.

Виявлено, що найбільш ефективними у формуванні національно-патріотичних цінностей майбутніх учителів фізичної культури мають такі форми роботи як національно-патріотичні заходи, ігри, змагання тощо, які комплексно впливають на всі складники національно-патріотичної вихованості. Зокрема, вони не лише поглиблюють знання про сутність патріотизму, а й формують систему ціннісних орієнтацій, громадянських переконань і практичних умінь, необхідних для активного громадянина та захисника Батьківщини. Важливе значення має також залучення студентів до волонтерської діяльності та громадських проєктів, що сприяє розвитку соціальної активності та громадянської відповідальності.

Ключові слова: національне виховання, патріотичне виховання, національно-патріотичні цінності, майбутні учителі фізичної культури, формування.

YAROVYI Vadym –

011 Educational, Pedagogical Sciences

of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3264-9351>

e-mail: vadzia@ukr.net

FORMATION OF NATIONAL-PATRIOTIC VALUES IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

The article substantiates the features of the formation of national-patriotic values in future physical education teachers in the process of their professional training in a higher education institution.

It has been established that the problem of forming national-patriotic values as an important component of the personality of future physical education teachers is complex and multifaceted. It becomes particularly relevant in the context of implementing the tasks of national-patriotic education. In this regard, it is important not only to form in students a conscious attitude to physical education as a personal value, but also to understand its patriotic content and educational potential. It is this approach that contributes to the upbringing of a conscious citizen who is able to combine professional activity with the affirmation of national and civic values.

It has been found that the implementation of measures of a national-patriotic orientation in the process of training future physical education teachers creates favorable conditions for the affirmation of Ukrainian social and state values, the preservation of national-patriotic traditions, and the upbringing of devotion to the ideas of independence and unity of Ukraine. Such events contribute to the popularization of a healthy and safe lifestyle, the activation of the civic position of young people, the development of social responsibility, the formation of national dignity and interest in the heroic pages of the history of the Ukrainian people. All this is an important basis for the formation of a harmoniously developed personality and a conscious citizen-patriot.

It was found that the most effective in forming national-patriotic values of future physical education teachers are such forms of work as national-patriotic events, games, competitions, etc., which have a comprehensive effect on all components of national-patriotic upbringing. In particular, they not only deepen knowledge about the essence of patriotism, but also form a system of value orientations, civic beliefs and practical skills necessary for an active citizen and defender of the Motherland. It is also important to involve students in volunteer activities and community projects, which contributes to the development of social activism and civic responsibility.

Keywords: national education, patriotic education, national-patriotic values, future physical education teachers, formation.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність дослідження проблеми формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури зумовлена сучасними суспільно-політичними та соціокультурними викликами, що постали перед українським суспільством у період державотворення, утвердження національної ідентичності та захисту суверенітету України. В умовах посилення ролі національної свідомості, громадянської відповідальності та патріотизму особливого значення набуває підготовка майбутніх учителів, здатних не лише здійснювати професійну діяльність, а й формувати у підростаючого покоління систему духовно-моральних, громадянських і національних цінностей.

Особлива роль у цьому процесі належить майбутнім учителям фізичної культури, оскільки фізичне виховання є важливим складником гармонійного розвитку особистості, формування здорового способу життя, морально-вольових якостей, активної громадянської позиції та готовності до захисту Батьківщини. Через засоби фізичної культури й спорту

створюються сприятливі умови для виховання дисциплінованості, відповідальності, колективізму, поваги до національних традицій і культурної спадщини українського народу.

Актуальність теми посилюється також необхідністю модернізації системи вищої педагогічної освіти відповідно до сучасних освітніх пріоритетів, визначених державними концепціями національно-патріотичного виховання та реформування освіти. Сучасний учитель фізичної культури має бути носієм національних цінностей, прикладом громадянської зрілості, патріотизму та професійної компетентності, що потребує цілеспрямованого формування відповідних ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки.

Останнім часом Міністерством освіти і науки України розроблено ряд документів, щодо національно-патріотичного виховання молоді, зокрема: Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Методичні рекомендації щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах, Заходи щодо реалізації Кон-

цепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді тощо [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато науковців, педагогів, учителів-практиків вказують на необхідність виховувати сучасне молоде покоління у національно-патріотичному руслі (І. Бех, Г. Васянович, І. Карпова, Л. Кацінська, М. Красовицький, В. Матяшук, О. Петегірич, І. Підласий, М. Рагозін, А. Розенберг, Г. Сорока, О. Сухомлинська, І. Фрига та ін.).

Питання національно-патріотичного, громадянського виховання майбутніх фахівців, що навчаються у вищих навчальних закладах вищої освіти, розглядають в своїх дослідженнях Ф. Аліпханова, В. Єрмак, П. Ігнатенко, І. Мартинюк, Б. Ступарик та ін. Водночас недостатньо розробленими є теоретико-методологічні засади впровадження системи національно-патріотичного виховання для майбутніх учителів, як основних суб'єктів виховання дітей, зокрема, вчителів фізичної культури.

Мета статті – обґрунтувати особливості формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки у ЗВО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національне виховання має на меті розвиток у молодого покоління світоглядних переконань і системи цінностей, а також передання йому суспільного досвіду та духовно-культурних надбань минулих поколінь. Як цілеспрямований і науково обґрунтований процес, воно сприяє глибокому усвідомленню людиною власної національної ідентичності, формує розуміння історичного розвитку народу, його унікальності та окреслює бачення майбутнього поступу нації [2, с. 73].

У тлумачних словниках української мови поняття «патріотизм» визначається як глибока любов до рідної Батьківщини, вірність своєму народові та готовність діяти в його інтересах, навіть ціною власних жертв і героїчних учинків. Основний зміст цього поняття зосереджується на емоційно-психологічних якостях людини – любові, відданості та готовності до самопожертви, що вказує на його глибоке психологічне підґрунтя [1]. Подібне розуміння простежується й в інших словникових джерелах, де патріотизм розглядається через соціально-психологічні характеристики: вірність Батьківщині, здатність до самовідданих учинків заради рідної землі, прагнення захищати її інтереси та готовність до подвигу в ім'я свого народу.

О. Кудря вказує, що патріотизм є глибоким особистісним почуттям, що ґрунтується на любові до рідної країни та відданості своєму народові. Він виявляється у гордості за історичне минуле й сучасні здобутки держави, а також у прагненні активно діяти задля її розвитку, добробуту та захисту [2, с. 73].

Зазначимо, що питання патріотичного виховання молодого покоління стало предметом численних наукових досліджень упродовж останніх десятиліть, однак єдиного підходу до трактування цього поняття досі не сформовано. Така неоднозначність пояснюється складністю й багатогранністю самого об'єкта дослідження. Водночас більшість науковців погоджуються з тим, що патріотичне виховання є цілеспрямованим процесом формування патріотичних рис і якостей особистості.

Разом із тим прагнення окремих дослідників виокремити численні складові патріотизму нерідко свідчить про недостатній рівень наукового узагальнення. Це призводить до появи різних, подекуди суб'єктивних визначень сутності патріотичного виховання, у яких не завжди враховується його сучасний зміст і специфіка. Адже сьогодні це педагогічне явище набуває нових ознак і функцій, що відрізняють його від традиційного розуміння.

Хоча для більшості українців патріотизм історично асоціюється з позитивними моральними цінностями, у сучасному суспільстві це поняття інколи вживається суперечливо. Саме тому однією з головних проблем у трактуванні феномена патріотичного виховання є недостатнє врахування його синергетичної природи – здатності постійно змінюватися, розвиватися та поєднувати взаємодію окремих елементів у цілісну педагогічну систему [6].

Поділяємо позицію О. Кудрі щодо того, що ключовою ознакою українського патріотизму повинна бути його практична спрямованість, тобто здатність людини втілювати патріотичні почуття у конкретні дії та вчинки на благо держави. У такому розумінні патріотизм виходить за межі лише емоційного ставлення до Батьківщини й проявляється у реальній громадянській активності та відповідальності. Водночас патріотичне виховання має на меті формування свідомого громадянина України з активною життєвою позицією, який здатний власною діяльністю сприяти позитивним змінам у суспільстві та розвитку держави [2, с. 73].

Контент-аналіз навчального плану підготовки майбутніх учителів фізичної культури, а також змісту програм фахових дисциплін засвідчив, що традиційна система професійної підготовки лише частково забезпечує формування в студентів належного рівня готовності до виховання патріотичних цінностей учнівської молоді. Це зумовлює необхідність удосконалення змісту окремих професійно орієнтованих дисциплін і створення спеціальних курсів, спрямованих на оволодіння майбутніми педагогами як теоретичними знаннями, так і практичними навичками у галузі національно-патріотичного виховання.

Організація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури повинна здійснюватися з максимальним використанням потенціалу навчальних предметів, передбачених освітньою програмою. Саме тому до змісту окремих дисциплін, насамперед тих, що належать до професійної та практичної підготовки, було інтегровано додаткові тематичні модулі. Їх упровадження мало на меті забезпечити формування у студентів професійної готовності до виховання патріотичних цінностей учнівської молоді та підготувати їх до ефективної реалізації цього напрямку у майбутній педагогічній діяльності [7, с. 211].

Національно-патріотичні цінності є важливим складником духовного розвитку особистості. Вони охоплюють систему моральних, громадянських і культурних орієнтацій, що визначають ставлення людини до своєї держави, народу, мови, історії та національних традицій. До основних національно-патріотичних цінностей належать любов до Батьківщини, громадянська відповідальність, національна свідомість, повага до культурної спадщини, готовність до захисту держави та активна участь у суспільному житті.

Формування таких цінностей у майбутніх учителів фізичної культури є особливо важливим, оскільки саме вони у подальшій професійній діяльності виступатимуть прикладом для учнівської молоді. Учителю фізичної культури має бути не лише фахівцем у галузі спорту та фізичного виховання, а й носієм високих моральних принципів, патріотичних переконань та громадянської активності.

Фізична культура є ефективним засобом формування гармонійно розвиненої особистості. Вона сприяє зміцненню здоров'я, розвитку фізичних якостей, вихованню сили волі, витривалості, дисциплінованості та відповідальності. У процесі занять фізичною культурою та спортом студенти навчаються працювати в колективі, дотримуватися правил чесної гри, поважати суперників та підтримувати товаришів.

Окрім того, фізична культура тісно пов'язана з підготовкою молоді до захисту України. У сучасних умовах це питання набуває особливої актуальності, адже фізично загартована, морально стійка та національно свідомо молодь є важливою основою сильної та незалежної держави.

Ефективність формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури залежить від створення відповідних педагогічних умов у закладах вищої освіти. Насамперед важливим є поєднання навчальної, виховної та громадської діяльності студентів. Освітній процес має бути спрямований не лише на здобуття професійних знань і навичок, а й на розвиток духовно-моральних якостей особистості.

Важливу роль відіграє особистість викладача, його професійна компетентність, громадянська позиція та педагогічний приклад. Саме викладач здатний формувати у студентів позитивне ставлення до національних цінностей, заохочувати їх до активної участі у суспільному житті та виховувати почуття відповідальності за майбутнє держави.

Одним із ефективних шляхів формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури є використання інтерактивних технологій навчання, проведення тематичних виховних заходів, дискусій, круглих столів, спортивних свят, конкурсів тощо. Важливе значення має також залучення студентів до волонтерської діяльності та громадських проєктів, що сприяє розвитку соціальної активності та громадянської відповідальності [3; 4].

Важливе значення має організація спортивно-масових і військово-патріотичних заходів, ігор, змагань, туристичних походів, волонтерської діяльності та громадських ініціатив. Такі форми роботи сприяють вихованню патріотизму, формуванню почуття відповідальності за долю держави та розвитку громадянської позиції.

Охарактеризуємо основні функції заходів в освітньо-виховному процесі.

Соціокультурна функція. На соціалізацію особистості впливає багато різноманітних факторів, зокрема – ігрова діяльність. У процесі гри здобувачі освіти можуть засвоювати правила, ролі, знання, ціннісні установки, зміст організації діяльності, які тим чи іншим способом співвідносяться з правилами, нормами та ціннісними засадами суспільного життя. Діагностична функція. Процес гри передбачає багатоваріативність проявів поведінки учасників. Відповідно, гра є своєрідним дзеркалом того, як

особистість поводить себе у різних ситуаціях (у ситуації конфлікту, необхідності швидкого реагування, очікування, прийняття рішення, взяття на себе відповідальності, необхідності виявити лідерські якості, підпорядкувати власні інтереси інтересам команди). Таким чином, гра проявляє індивідуальні особливості та здібності учасників: інтелектуальні, вольові, фізичні тощо.

Виховна функція. Гра сприяє формуванню та розширенню світогляду, вихованню особистісних якостей та рис характеру, допомагає засвоїти певні правила поведінки, ціннісні установки, апробувати їх на практиці та потім застосовувати в реальному житті. Можемо зробити висновки, що гра, як форма діяльності допомагає майбутнім фахівцям фізичної культури та спорту отримати новий досвід, засвоїти правила та усталені зразки поведінки, спробувати себе в різних ролях, апробувати нові види діяльності, отримати навички роботи в команді тощо.

Для заходів національно-патріотичного та військово-спортивного спрямування притаманно:

- пізнавальний характер і різноманітність ігрових мотивів, цілей; звернення до історії та традицій української культури, зокрема українського козацтва;

- залучення організацій-партнерів для розширення виховних впливів (органів місцевої влади, Міністерств освіти і науки України, надзвичайних ситуацій, молоді і спорту, громадських організацій тощо);

- широкий спектр активностей (для розвитку інтелектуальних, фізичних, вольових якостей учасників); оновлення та удосконалення педагогічних форм, прийомів і методів виховання сучасної учнівської молоді [8, с. 443].

Отже, можна стверджувати, що реалізація заходів національно-патріотичного спрямування у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури створює сприятливі умови для утвердження українських суспільно-державницьких цінностей, збереження національних військово-патріотичних традицій та виховання відданості ідеям незалежності й соборності України. Такі заходи сприяють популяризації здорового та безпечного способу життя, активізації громадянської позиції молоді, розвитку соціальної відповідальності, формуванню національної гідності та зацікавленості героїчними сторінками історії українського народу. Усе це є важливою основою становлення гармонійно розвиненої особистості та свідомого громадянина-патріота.

Водночас встановлено, що найбільшу ефективність у формуванні національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури мають ті форми роботи, які комплексно впливають на всі складові національно-патріотичної вихованості. Зокрема, вони не лише поглиблюють знання про сутність патріотизму, а й формують систему ціннісних орієнтацій, громадянських переконань і практичних умінь, необхідних для активного громадянина та майбутнього захисника Батьківщини [8, с. 445].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури є важливим напрямом сучасної педагогічної освіти. У сучасних умовах розвитку україн-

ського суспільства особливого значення набуває виховання свідомих, відповідальних і патріотично налаштованих фахівців, здатних не лише здійснювати професійну діяльність, а й формувати національну свідомість молодого покоління. Фізична культура та спорт мають значний виховний потенціал і сприяють розвитку морально-вольових якостей, громадянської активності та готовності до захисту держави. Тому підготовка майбутніх учителів фізичної культури повинна ґрунтуватися на поєднанні професійної компетентності, духовно-морального виховання та формування національно-патріотичних цінностей. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури у процесі їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Кудря О. Підготовка майбутніх учителів технологій до національно-патріотичного виховання школярів в умовах НУШ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2022. Вип. 4. С. 71-78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znumpdpu_2022_4_11
3. Кузь В. Г. Народна педагогіка – основа теорії національного виховання. *Навчально-виховний процес в середній та вищій школі: проблеми, пошуки, перспективи*: збірник наукових праць. Умань. 1994. С. 3-9.
4. Кузьминський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Знання. 2005. 486 с.
5. Нормативно-правова база національно-патріотичного виховання. URL: <https://www.sites.google.com/site/zahist56/normativno-pravova-baza-nacionalno-patrioticnevihovanna>
6. Онопрієнко О. Патріотичне виховання як науково-педагогічна проблема: понятійний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 21. С. 103-110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_21_18
7. Полулященко Ю. М. Можливості вдосконалення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до формування патріотичних цінностей учнівської молоді. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 210-214. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2020/28.39>
8. Янчук Д. Заходи національно-патріотичного спрямування при підготовці майбутніх фахівців фізичної культури та спорту. *Науковий часопис Українського державного університету імені Ми-хайла Драгоманова*. Серія 15. 2023. Вип. (3К(162)). С. 441-445. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K\(162\).93](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series15.2023.3K(162).93)

REFERENCES

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoyi ukra-yins'koyi movy : 250000 (2005) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250000] / uklad. ta holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin': Perun. 1728 s. [in Ukrainian]

2. Kudrya, O. (2022). Pidhotovka maybutnikh uchyteliv tekhnolohiy do natsional'no-patriotichnoho vykhovannya shkol'yariv v umovakh NUSH [Training future teachers of technology for national-patriotic education of schoolchildren in the conditions of the National School]. *Zbirnyk naukovykh prats' Umans'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Vyp. 4. S. 71-78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znumpdpu_2022_4_11 [in Ukrainian]

3. Kuz', V. H. (1994). Narodna pedahohika – osnova teorii natsional'noho vykhovannya [Folk pedagogy – the basis of the theory of national education]. *Navchal'no-vykhovnyy protses v seredniy ta vyshchiy shkoli: problemy, poshuky, perspektivy*: zbirnyk naukovykh prats'. Uman'. S. 3-9. [in Ukrainian]

4. Kuz'myns'kyi, A. I. (2005). Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of higher education]: navch. posibnyk. Kyiv: Znannya. 486 s. [in Ukrainian]

5. Normativno-pravova baza natsional'no-patriotichnoho vykhovannya [Normative and legal basis of national-patriotic education]. URL: <https://www.sites.google.com/site/zahist56/normativno-pravova-baza-nacionalno-patrioticnevihovanna> [in Ukrainian]

6. Onopriyenko, O. (2007). Patriotichne vykhovannya yak nauko-vedahohichna problema: ponyatiyny aspekt [Patriotic education as a scientific and pedagogical problem: a conceptual aspect]. *Psykhologo-pedahohichni problemy sil'skoyi shkoly*. № 21. S. 103-110. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2007_21_18 [in Ukrainian]

7. Polulyashchenko, YU. M. (2020). Mozhlyvosti vdoskonalennya zmistu profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv fizychnoyi kul'tury do formuvannya patriotichnykh tsinnostey uchniv'skoyi molodi [Possibilities of improving the content of professional training of future physical education teachers for the formation of patriotic values of students]. *Innovatsiyna pedahohika*. Vyp. 28. S. 210-214. DOI: <https://doi.org/10.32843/26636085/2020/28.39> [in Ukrainian]

8. Yanchuk, D. (2023). Zakhody natsional'no-patriotichnoho spryamuvannya pry pidhotovtsi maybutnikh fakhivtsiv fizychnoyi kul'tury ta sportu [Measures of national-patriotic orientation in the training of future specialists in physical education and sports]. *Naukovyy chasopys Ukrayins'koho derzhavnoho universytetu imeni Mykhayla Drahomanova*. Seriya 15. Vyp. (3K(162)). S. 441-445. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯРОВИЙ Вадим – аспірант спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування національно-патріотичних цінностей у майбутніх учителів фізичної культури.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YAROVYI Vadym – Postgraduate Student Specialty 011 Educational, pedagogical sciences of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University.

Scientific interests: using folk games in physical education lessons.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 37.014.5

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-796-800

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

НАГОРНЯК Світлана –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і освітнього менеджменту

Вінницького державного педагогічного університету

імені Михайла Коцюбинського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-3303>

e-mail: svitlanamnagor@gmail.com

ЧИЖМА Іван –

аспірант III-року навчання кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3204-5995>
e-mail: chizhma.i@gmail.com

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В УМОВАХ ВІЙНИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ

У статті здійснено комплексний аналіз трансформації освітньої політики України в умовах повномасштабної збройної агресії. Розглядається освіта не лише як процес передачі знань, а як стратегічний інструмент забезпечення національної безпеки, спрямований на формування стійкої ідентичності та зміцнення психологічної резильєнтності суспільства. Досліджено, що в умовах війни освітня сфера стає критично важливим простором для когнітивного опору, де через оновлення навчальних програм з історії, мови та літератури відбувається деколонізація свідомості та утвердження суб'єктності української нації.

Особливу увагу приділено концепції «педагогіки травм» та впровадженню психосоціальної підтримки в освітній процес. Визначено роль вчителя як ключової фігури у забезпеченні емоційної стабілізації учнів. У роботі проаналізовано успішні кейси державної та громадської взаємодії, зокрема програму ментального здоров'я «Ти як?», проєкти фонду «Голоси дітей» та цифрові платформи для подолання освітніх втрат. Автор доводить, що гнучкість освітньої системи (цифровізація, адаптивне тестування, створення безпечних просторів-укриттів) є безпосереднім чинником збереження людського капіталу.

Окреслено виклики, пов'язані з інтеграцією дітей-біженців та мешканців деокупованих територій, де освітня політика виступає головним механізмом реінтеграції у загальнодержавний соціокультурний простір. Зроблено висновок, що синергія національно-патріотичного виховання та психологічної підтримки створює надійний фундамент для повоєнної відбудови та тривалого демократичного розвитку країни. Стаття пропонує рекомендації щодо подальшого вдосконалення нормативно-правової бази в галузі освіти для підвищення адаптивності системи до кризових умов.

Ключові слова: освітня політика, національна ідентичність, психологічна стійкість, резильєнтність, психосоціальна підтримка, педагогіка травм, освітні втрати, людський капітал, когнітивна безпека, національна безпека.

NAHORNIAK Svitlana –

Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and educational management of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-3303>
e-mail: svitlanamnagor@gmail.com

CHYZHMA Ivan –

Postgraduate Student of the III year of Study of the Department of Pedagogy and Educational Management Disciplines of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3204-5995>
e-mail: chizhma.i@gmail.com

EDUCATIONAL POLICY IN THE CONDITIONS OF WAR AS A TOOL FOR SUPPORTING NATIONAL IDENTITY AND PSYCHOLOGICAL STABILITY

The article provides a comprehensive analysis of the transformation of the educational policy of Ukraine in the conditions of full-scale armed aggression. Education is considered not only as a process of imparting knowledge, but as a strategic tool for ensuring national security, aimed at forming a stable identity and strengthening the psychological resilience of society. It has been studied that in the conditions of war, the educational sphere becomes a critically important space for cognitive resistance, where, through the updating of educational programs in history, language and literature, the decolonization of consciousness and the affirmation of the subjectivity of the Ukrainian nation takes place.

Special attention is paid to the concept of «trauma pedagogy» and the introduction of psychosocial support into the educational process. The role of the teacher as a key figure in ensuring the emotional stabilization of students is determined. The paper analyzes successful cases of state and public cooperation, in particular, the mental health program «How are you?», projects of the «Voices of Children» fund, and digital platforms for overcoming educational losses. The author proves that the flexibility of the educational system (digitalization, adaptive testing, creation of safe shelter spaces) is a direct factor in preserving human capital.

The challenges associated with the integration of refugee children and residents of de-occupied territories, where educational policy is the main mechanism of reintegration into the national socio-cultural space, are outlined. It was concluded that the synergy of national-patriotic education and psychological support creates a reliable foundation for post-war reconstruction and long-term democratic development of the country. The article offers recommendations for further improvement of the regulatory framework in the field of education to increase the adaptability of the system to crisis conditions.

Key words: educational policy, national identity, psychological stability, resilience, psychosocial support, trauma pedagogy, educational losses, human capital, cognitive security, national security.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні умови повномасштабної війни створили для системи освіти України безпрецедентні виклики, пов'язані не лише з організацією освітнього процесу, а й зі збереженням національної єдності, громадянської свідомості та психологічної стійкості

населення. Освіта в умовах воєнного стану перестає виконувати виключно традиційну функцію передачі знань і набуває стратегічного значення як інструмент забезпечення національної безпеки та збереження людського капіталу держави.

Збройна агресія проти України спричинила масове переміщення населення, руйнування освітньої інфраструктури, погіршення психоемоційного стану учасників освітнього процесу, виникнення значних освітніх втрат та необхідність швидкої адаптації до кризових умов. За таких обставин особливої актуальності набуває проблема формування стійкої національної ідентичності та психологічної резильєнтності через механізми державної освітньої політики.

Освітнє середовище сьогодні стає важливим простором соціальної підтримки, культурного відтворення та протидії інформаційним загрозам. Водночас наявні підходи до реалізації освітньої політики потребують подальшого переосмислення в контексті інтеграції психосоціальної підтримки, принципів педагогіки травми, цифрових технологій навчання та механізмів реінтеграції дітей із тимчасово окупованих територій і вимушених переселенців. Це зумовлює необхідність наукового дослідження освітньої політики як інструменту підтримки національної ідентичності та психологічної стійкості в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні аспекти державної освітньої політики та управління освітніми процесами розкрито у працях українських дослідників В. Кременя, В. Андрущенко, Л. Лук'янової, С. Калашнікової та інших, які розглядали освіту як чинник соціального розвитку та державотворення. Вагомий внесок у дослідження сучасних освітніх трансформацій здійснила С. Нагорняк, у працях якої розглядаються питання впровадження сучасних освітніх технологій, розвитку освіти дорослих, застосування коуч-технологій у навчальному процесі та адаптації освітнього середовища до кризових умов. Особливу увагу науковиця приділяє проблемам ефективності дистанційного навчання в умовах воєнного стану, акцентуючи увагу на необхідності використання цифрових технологій, гнучких моделей навчання та інноваційних підходів до організації освітнього процесу. Її дослідження доводять, що адаптивність освітньої системи є важливим чинником забезпечення безперервності навчання та збереження якості освіти в умовах суспільних викликів.

Питання формування національної ідентичності в освітньому просторі досліджували І. Бех, О. Сухомлинська, Г. Філіпчук, які акцентували увагу на ролі освіти у процесах національно-патріотичного виховання, розвитку громадянської свідомості та культурної самоідентифікації особистості.

Психологічні аспекти впливу війни на учасників освітнього процесу та проблеми психосоціальної підтримки висвітлені у працях українських психологів Н. Максимової, Т. Титаренко, С. Максименка, а також у зарубіжних дослідженнях щодо концепцій резильєнтності та травма-орієнтованого підходу в освіті. Особливого значення набувають дослідження педагогіки травми, які доводять необхідність створення безпечного освітнього середовища для дітей, що пережили кризові події.

Останнім часом значна увага приділяється вивченню наслідків війни для системи освіти України. У наукових публікаціях та аналітичних звітах розглядаються питання освітніх втрат, цифровізації освітнього процесу, дистанційного навчання, інтеграції дітей-переселенців та підтримки ментального здоров'я здобувачів освіти. Водночас недостатньо дослідженим залишається комплексний аналіз освітньої політики як інструменту одночасного забезпечення

національної ідентичності та психологічної стійкості суспільства в умовах воєнного стану, що й обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета статті здійснити комплексний аналіз освітньої політики України в умовах війни як стратегічного інструменту формування національної ідентичності та забезпечення психологічної резильєнтності учасників освітнього процесу, а також визначити основні напрями її вдосконалення в контексті сучасних суспільних викликів.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах повномасштабної війни система освіти України зазнала глибоких трансформацій, що стосуються не лише організації освітнього процесу, а й зміни функціонального призначення освіти як суспільного інституту. У сучасних реаліях освіта виконує стратегічну функцію підтримки національної безпеки, формування національної ідентичності, забезпечення когнітивної безпеки та психологічної стійкості громадян.

Війна суттєво вплинула на функціонування освітньої системи України. За даними міжнародних організацій, понад 4,6 млн українських дітей продовжують стикатися з різними перешкодами у доступі до освіти. Значна частина учнів навчається у змішаному або дистанційному форматі, а понад третина здобувачів освіти не має можливості повноцінного очного навчання. Близько 11 % учнів навчаються виключно дистанційно [1].

Одним із найсерйозніших наслідків війни стало руйнування освітньої інфраструктури. За інформацією міжнародних та державних джерел, з початку повномасштабного вторгнення пошкоджено понад 3400 закладів освіти, серед яких понад 350 зруйновано повністю. Водночас сукупні збитки освітньої та наукової сфери України оцінюються у 13,9 млрд доларів США, а потреби у відновленні сектору освіти й науки становлять близько 33,5 млрд доларів [2].

За таких умов освітня політика України змушена була перейти від стабільної моделі функціонування до адаптивної системи кризового управління. Основними напрямками трансформації стали цифровізація освіти, створення безпечного освітнього середовища та забезпечення психосоціальної підтримки учасників освітнього процесу [4, с. 158].

Особливого значення в умовах війни набуває питання формування національної ідентичності. Освітня політика сьогодні виступає важливим механізмом протидії інформаційним загрозам та когнітивним впливам. Через оновлення змісту навчальних програм з історії України, української мови та літератури відбувається переосмислення історичної пам'яті, деколонізація освітнього простору та утвердження української культурної суб'єктності.

Національна ідентичність у сучасних умовах розглядається не лише як культурний феномен, але і як чинник національної стійкості. Війна продемонструвала, що освіта є важливим інструментом соціальної консолідації, особливо серед молоді та дітей, які перебувають під впливом інформаційного середовища. У сучасних умовах зростає значення громадянської освіти, розвитку критичного мислення та медіаграмотності як засобів формування стійкості до дезінформації.

Поряд із проблемою формування ідентичності актуалізується питання психологічного благополуччя учасників освітнього процесу. Діти та молодь регу-

лярно стикаються з факторами психологічного ризику: вимушеним переміщенням, перебуванням у зонах бойових дій, втратою близьких, тривалим стресом та інформаційним перевантаженням. У зв'язку з цим у сучасній освітній політиці активно впроваджується концепція педагогіки травми, яка орієнтована на створення психологічно безпечного середовища.

Важливим напрямом державної політики стала реалізація програм підтримки психічного здоров'я. Значну роль відіграє всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?», спрямована на формування культури психологічної підтримки та підвищення рівня психоемоційної стійкості населення. Паралельно громадські організації реалізують проєкти, орієнтовані на надання психологічної допомоги дітям та підліткам, які постраждали внаслідок війни.

Водночас особливої актуальності набуває проблема освітніх втрат. Тривале дистанційне навчання, нестабільність освітнього процесу, часті повітряні тривоги та вимушене переміщення населення негативно впливають на результати навчання. Для мінімізації цих ризиків впроваджуються цифрові освітні платформи, адаптивні методики оцінювання та індивідуальні траєкторії навчання [5, с. 338].

Важливим викликом для освітньої політики залишається інтеграція дітей внутрішньо переміщених осіб, дітей-біженців та мешканців деокупованих територій. Освіта у цьому випадку виступає не лише механізмом навчання, а й інструментом соціальної реінтеграції та відновлення соціальних зв'язків [6, с. 31].

Таким чином, результати проведеного аналізу свідчать, що освітня політика України в умовах війни набуває багатовимірного характеру та поєднує функції забезпечення освітньої безперервності, підтримки національної ідентичності, розвитку психологічної резильєнтності та збереження людського капіталу держави. Її ефективність безпосередньо залежить від здатності системи адаптуватися до кризових умов і забезпечувати не лише доступ до освіти, а й соціально-психологічну підтримку особистості [3].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведене дослідження дозволяє дійти висновку, що в умовах повномасштабної війни освітня політика України трансформувалася із системи забезпечення виключно освітніх потреб у багатofункціональний механізм підтримки національної безпеки, суспільної стійкості та збереження людського капіталу держави. Освіта в сучасних умовах виконує не лише навчальну, а й соціокультурну, психологічну та безпекову функції.

Встановлено, що одним із ключових напрямів сучасної освітньої політики є формування національної ідентичності через оновлення змісту освіти, посилення громадянського та національно-патріотичного виховання, розвиток критичного мислення та медіаграмотності. Освітній простір стає важливим інструментом когнітивного спротиву інформаційним загрозам, сприяє утвердженню української культурної суб'єктності та зміцненню суспільної консолідації.

Доведено, що важливим складником освітньої політики в умовах війни є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу. Упровадження принципів педагогіки травми, розвиток психосоціальної підтримки та створення безпечного освітнього середовища сприяють зниженню рівня

психоемоційного навантаження на дітей та молодь. Особливу роль у цьому процесі відіграє вчитель як ключовий суб'єкт емоційної стабілізації та соціальної підтримки учнів.

Установлено, що цифровізація освіти, використання дистанційних технологій, адаптивних моделей навчання та створення безпечних освітніх просторів забезпечили безперервність освітнього процесу навіть в умовах воєнних загроз. Водночас тривале дистанційне навчання та нестабільність освітнього середовища спричинили значні освітні втрати, що потребує подальшого вдосконалення механізмів компенсації та індивідуалізації навчання.

Важливим викликом для державної освітньої політики залишається інтеграція дітей внутрішньо переміщених осіб та мешканців деокупованих територій. У цьому контексті освіта виступає важливим механізмом соціальної реінтеграції, відновлення довіри, комунікації та включення особистості до єдиного національного соціокультурного простору.

Отже, ефективність освітньої політики України в умовах війни безпосередньо залежить від її адаптивності, комплексності та здатності поєднувати освітню, психологічну й національно-консолідаційну функції. Перспективними напрямками подальшого вдосконалення державної політики у сфері освіти є розвиток нормативно-правових механізмів кризового управління освітою, розширення системи психосоціальної підтримки, модернізація цифрової інфраструктури, а також впровадження довгострокових програм подолання освітніх втрат і підтримки людського капіталу України в умовах післявоєнного відновлення.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. UNICEF. Back to school in Ukraine [Електронний ресурс]. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school>
2. UNESCO. How UNESCO's Global Education Coalition supports learning continuity in Ukraine [Електронний ресурс]. URL: <https://www.unesco.org/en/articles/how-unescos-global-education-coalition-supports-learning-continuity-ukraine>
3. Ukraine's children enter fourth school year under invasion: 4.6 million children affected [Електронний ресурс]. URL: <https://www.ungeva.org/en/news-media/news/2025/11/113387/ukraines-children-enter-fourth-school-year-under-invasion-46-million>
4. Нагорняк С. В. Інноваційні тенденції розвитку сучасної педагогічної освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 9(11). С. 158–166.
5. Юрій Р. Ф., Богута В., Нагорняк С. Ефективність дистанційної освіти в умовах війни. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2022. № 8(13). С. 338–345. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8\(13\)-338-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-338-345)
6. Освіта і наука України в умовах воєнного стану: інформаційно-аналітичний збірник. Київ, 2023. 64 с. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyen-nogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>

REFERENCES

1. UNICEF. Back to school in Ukraine. (n.d.). [unicef.org](https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school). URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school> [in English]
2. UNESCO. How UNESCO's Global Education Coalition supports learning continuity in Ukraine. (n.d.). [unesco.org](https://www.unesco.org/en/articles/how-unescos-global-education-coalition-supports-learning-continuity-ukraine). URL: <https://www.unesco.org/en/articles/how-unescos-global-education-coalition-supports-learning-continuity-ukraine>

unesco-global-education-coalition-supports-learning-continuity-ukraine [in English]

3. Ukraine's children enter fourth school year under invasion: 4.6 million children affected. (2025). ungeneva.org. URL: <https://www.ungeneva.org/en/news-media/news/2025/11/113387/ukraines-children-enter-fourth-school-year-under-invasion-46-million> [in English]

4. Nahorniak, S. V. (2022). Innovatsiini tendentsii rozvytku suchasnoi pedahohichnoi osvity [Innovative trends in the development of modern pedagogical education]. Naukovi innovatsii ta peredovi tekhnologii. 9(11). S. 158–166. [in Ukrainian]

5. Yurii, R. F., Bohuta, V., & Nahorniak, S. (2022). Efektyvnist dystantsiinoi osvity v umovakh viiny [Effectiveness of distance education in wartime conditions]. Perspektyvy ta innovatsii nauky. 8(13). S. 338–345. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8\(13\)-338-345](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-338-345) [in Ukrainian]

6. Osvita i nauka Ukrainy v umovakh voiennoho stanu: informatsiino-analitychnyi zbirnyk [Education and science of Ukraine under martial law: information and analytical collection]. (2023). Kyiv. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf> [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

НАГОРНЯК Світлана – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і освітнього менедж-

менту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: освітня політика в умовах війни як інструмент підтримки національної ідентичності та психологічної стійкості.

ЧИЖМА Іван – аспірант III-року навчання кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Наукові інтереси: освітня політика в умовах війни як інструмент підтримки національної ідентичності та психологічної стійкості.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

NAHORNIAK Svitlana – Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and educational management of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University.

Scientific interests: educational policy in the conditions of war as a tool for supporting national identity and psychological stability.

CHYZHMA Ivan – Postgraduate Student of the III year of Study of the Department of Pedagogy and Educational Management Disciplines of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynsky State Pedagogical University.

Scientific interests: educational policy in the conditions of war as a tool for supporting national identity and psychological stability.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія:
Педагогічні науки
Випуск 223

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 30.03.2026 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Цифровий друк.
Ум. др. арк. 99,63. Тираж 300.

ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.

СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 2444000000027816 від 18.08.2016