

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 85

Том 1



Видавничий дім
«Гельветика»
2025

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благуна Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Боровик Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної кадрової академії, доцент кафедри теорії і методики журналістської творчості Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Галацін Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

Козяр Микола Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної механіки, інженерної графіки та машинознавства Національного університету водного господарства та природокористування

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Кузьменко Ольга Степанівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізико-математичних дисциплін Льотної академії Національного авіаційного університету, старший науковий співробітник Національного центру «Мала академія наук України»

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пагута Мирослав Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України, академік НАПН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Шкабаріна Маргарита Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражіс Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 7 від 28.07.2025 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (A1 – Освітні науки, A2 – Дошкільна освіта,
A3 – Початкова освіта, A4 – Середня освіта (за предметними спеціальностями),
A5 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), A6 – Спеціальна освіта (за спеціалізаціями))
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

**Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)**

Реєстрація суб'єкта у сфері друкованих медіа: Рішення Національної ради України
з питань телебачення і радіомовлення № 1552 від 09.05.2024 року
(Ідентифікатор медіа R30-04409)

Суб'єкт у сфері друкованих медіа: Приватна установа «Причорноморський науково-дослідний інститут
економіки та інновацій» (вул. Інглезі, буд. 6/1, оф. 135, м. Одеса, 65101, info@iei.od.ua,
тел. +38 (093) 120-27-72)

Мови видання: українська, англійська, польська, німецька, французька.

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32782/2663-6085>

ISSN 2663-6085

© ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Завгородній М.В.

ВИЩА ТЕХНІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ ТА ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ
В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ..... 9

Зайченко Н.І.

ІСПАНСЬКИЙ ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ПРО СОЦІАЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ У 1920-Х РОКАХ..... 13

Кияновський А.О.

ПЕДАГОГІКА ЩАСТЯ В АВТОРСЬКІЙ ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ..... 18

Кунцевич Я.М.

ІСТОРІОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ:
КЛЮЧОВІ ЕТАПИ ТА КОНЦЕПЦІЇ..... 24

Ляленко В.В.

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНИ:
ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ..... 31

Розлуцька Г.М.

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ..... 35

Степанова Т.М., Кузьменко Ю.В.

МІГРАЦІЯ СТУДЕНТІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 40

Terletska L.M.

IMPLEMENTATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE..... 44

Фучила О.М.

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ВІЛЬНОГО ДОСТУПУ ДО НАВЧАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ..... 49

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

Барладин В.І.

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 53

Білоус О.С., Щербина С.М.

ТЮТОРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ
ВЧИТЕЛЯ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ..... 57

Дика Н.М., Глазова О.П.

НЕОЛОГІЗМИ СЬОГОДЕННЯ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ 63

Ілин М.М., Ліщинський І.М.

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНА СПАДЩИНА ІВАНА КЛИМИШИНА
ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ АСТРОНОМІЇ ТА ФІЗИКИ
В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ..... 68

Калюжка Н.С.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РОЗВ'ЯЗАННЮ МАТЕМАТИЧНИХ
ЗАДАЧ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ..... 74

Конотоп О.С.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РОЗРОБКА ІНСТРУМЕНТАРІЮ..... 78

Kacsó Patrik, Huszti Ilona

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LESSON PLANNING
AND THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI)..... 83

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Алексєєнко О.П.

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА ІНОЗЕМНА МОВА ЯК ЗАСІБ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМАНДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КІБЕРСПОРТІ.....89

Baibakova I.M., Hasko O.L.

THE WONDER OF THE AGE: INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH CLASSROOM.....95

Вінарчук Н.М., Шоловій М.-Т.І., Денисяк Ю.В.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....99

Головков О.М., Карпенко О.М., Корольов А.В., Олексієнко С.В.

КРИТЕРІЇ, РІВНІ, ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ФІЗИЧНОГО ЗАХИСТУ ВІД «ДРОНІВ».....103

Дудікова Л.В., Кондратюк А.Л.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....109

Dumanska V.V.

METHODS OF TEACHING COMPLEX SECTIONS OF DESCRIPTIVE GEOMETRY TO STUDENTS OF ARCHITECTURAL SPECIALTIES113

Yevtushenko N.V.

COMPETENCY MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS SUBJECTS IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE.....117

Єгорова І.В., Салига Н.М., Паска Т.В.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....123

Загорулько С.В.

ДО ПИТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ.....129

Задорожна Т.П., Белоусова С.М.

СУЧАСНІ МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....133

Колесник В.В.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....137

Корибут Д.В.

СТРУКТУРА ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ....141

Кримчак Л.Ю.

ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНИЙ АУДИТ ТА ІНСПЕКТУВАННЯ» У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....145

Левко М.І., Торська М.О.

ЗВОРОТНИЙ ВПЛИВ ТЕСТУВАННЯ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ STANAG 6001 НА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС КУРСІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ.....151

Литовченко І.М., Мелешко І.В.

ПОЗИТИВНА КОМУНІКАТИВНА УСТАНОВКА ФАХІВЦЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОГЛЯД.....156

Матвієнко В.О.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....160

Матвієнко О.В., Химич М.А.

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО «Я» МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА.....166

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Крупник З.І.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....172

Ткачук А.О.

ВПЛИВ СТРЕСУ НА ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ. ПОДОЛАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ.....177

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Дашковська О.В., Коломоєць Г.А., Малечко Т.А., Погребняк В.П.

ОПТИМІЗАЦІЯ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ І ФОРМУВАННЯ КОНТИНГЕНТІВ
В УМОВАХ ВІЙНИ.....181

Скірко Р.Л.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....186

Тамбовська К.В.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН.....191

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бадер С.О.

МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА
В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....195

Іванова Н.В.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ
СУЧАСНОЇ СВІТОГЛЯДНОЇ ПАРАДИГМИ.....198

Івах С.М.

ОСНОВНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ204

Маркотенко Т.С., Масловська І.С.

ДВОМОВНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ:
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ.....208

Паска Т.В.

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....212

Фунтікова О.О.

ІННОВАЦІЙНІ ДОШКІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ І ПЕРЦЕПЦІЯ ДИТИНИ.....218

CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Zavhorodnii M.V.HIGHER TECHNICAL EDUCATION IN UKRAINE AND CIVIC EDUCATION OF STUDENTS
IN TODAY'S CONDITIONS..... 9**Zaichenko N.I.**

SPANISH LECTURE DISCOURSE ON SOCIAL PEDAGOGY IN THE 1920S.....13

Kyianovskiy A.O.

THE PEDAGOGY OF HAPPINESS IN THE AUTHORIAL SCHOOL OF LIBERAL ARTS.....18

Kuntsevych Ya.M.HISTORIOGRAPHICAL REVIEW OF RESEARCH ON INFORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE:
KEY STAGES AND CONCEPTS.....24**Lialenko V.V.**EVOLUTION OF CONCEPTS OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS IN PEDAGOGY OF UKRAINE:
FROM ORIGINS TO CONTEMPORARY CHALLENGES.....31**Rozlutska H.M.**DEVELOPMENT OF CIVIC COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH
EXTRACURRICULAR ACTIVITIES35**Stepanova T.M., Kuzmenko Yu.V.**

STUDENT MIGRATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM.....40

Terletska L.M.

PRINCIPLES FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....44

Fuchyla O.M.FEATURES OF CREATING FREE ACCESS TO VISUAL LITERACY TRAINING
IN EUROPEAN UNIVERSITIES.....49SECTION 2. THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING
(IN THE FIELDS OF KNOWLEDGE)**Barladyn V.I.**METHODOLOGICAL FEATURES OF ENSURING DIGITALISATION OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....53**Bilous O.S., Shcherbyna S.M.**TUTORING COMPETENCE AS AN INDICATOR OF THE MANIFESTATION OF A TEACHER'S
PEDAGOGICAL SKILLS IN OVERCOMING EDUCATIONAL LOSS OF STUDENTS.....57**Dyka N.M., Hlazova O.P.**

TODAY'S NEOLOGISMS AS DIDACTIC MATERIAL IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS.....63

Ilyn M.M., Lishchynskiy I.M.THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL LEGACY OF IVAN KLYMYSCHYN AS THE BASIS
FOR AN INNOVATIVE APPROACH TO TEACHING ASTRONOMY AND PHYSICS IN MODERN SCHOOLS...68**Kaliuzhka N.S.**INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO SOLVE
MATHEMATICAL PROBLEMS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS
AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS.....74**Konotop O.S.**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOSTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: INSTRUMENTATION DESIGN.....78**Kacsó Patrik, Huszti Ilona**THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LESSON PLANNING AND THE USE
OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI).....83

SECTION 3. THEORY AND METHODOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Aleksieienko O.P.

PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF INCREASING
THE EFFECTIVENESS OF TEAM COMMUNICATION IN ESPORTS.....89

Baibakova I.M., Hasko O.L.

THE WONDER OF THE AGE: INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
IN THE ENGLISH CLASSROOM.....95

Vinarchuk N.M., Sholovii M.-T.I., Denysiak Yu.V.

ACADEMIC INTEGRITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....99

Holovkov O.M., Karpenko O.M., Korolov A.V., Oleksienko S.V.

CRITERIA, LEVELS, AND INDICATORS CHARACTERIZING THE FORMATION OF READINESS
OF FUTURE OFFICERS FOR PHYSICAL PROTECTION AGAINST DRONE ATTACKS.....103

Dudikova L.V., Kondratiuk A.L.

PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MEDICAL INSTITUTIONS
OF HIGHER EDUCATION UNDER MARTIAL LAW.....109

Dumanska V.V.

METHODS OF TEACHING COMPLEX SECTIONS OF DESCRIPTIVE GEOMETRY TO STUDENTS
OF ARCHITECTURAL SPECIALTIES.....113

Yevtushenko N.V.

COMPETENCY MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS SUBJECTS
IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE.....117

Yehorova I.V., Salyha N.M., Paska T.V.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CIVIC CONCEPTS IN THE SYSTEM
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONS
OF UKRAINIAN SOCIETY.....123

Zahorulko S.V.

EXPLORING INITIAL STRATEGIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT
OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SCIENTIFIC RESEARCHERS.....129

Zadorozhna T.P., Bielousova S.M.

MODERN MOBILE TECHNOLOGIES AS A COMPONENT OF THE SYSTEMIC APPROACH
TO FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION FOR TECHNICAL HIGHER EDUCATION STUDENTS.....133

Kolesnyk V.V.

SCIENTIFIC APPROACHES TO BUILDING A PEDAGOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL
ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE AGRICULTURAL INDUSTRY OF HIGHER
EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....137

Korybut D.V.

STRUCTURE OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE BANKING PROFESSIONALS.....141

Krymchak L.Yu.

INTEGRATION OF THE DISCIPLINE "SOCIAL AUDIT AND INSPECTION"
INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS.....145

Levko M.I., Torska M.O.

THE WASHBACK EFFECT OF STANAG 6001 TESTING ON THE EDUCATIONAL PROCESS
OF FOREIGN LANGUAGE COURSES IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....151

Lytovchenko I.M., Meleshko I.V.

POSITIVE COMMUNICATIVE ATTITUDE OF A SPECIALIST AS A COMPONENT
OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE: A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE.....156

Matviienko V.O.

EDUCATIONAL PARTNERSHIP AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....160

Matviienko O.V., Khymych M.A.

THE ROLE OF EMOTIONAL STABILITY AND LEADERSHIP QUALITIES IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS.....166

SECTION 4. SOCIAL PEDAGOGY

Krupnyk Z.I.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....172

Tkachuk A.O.

THE IMPACT OF STRESS ON CHILDREN'S HEALTH. OVERCOMING AND PREVENTING STRESS DISORDERS.....177

SECTION 5. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Dashkovska O.V., Kolomoiets H.A., Malechko T.A., Pohrebniak V.P.

OPTIMIZATION OF THE NETWORK OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND FORMATION OF CONTINGENTS IN WAR CONDITIONS.....181

Skirko R.L.

INFORMAL EDUCATION OF TODAY'S YOUTH IN THE CURRENT CONTEXT AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....186

Tambovska K.V.

MANAGERIAL COMPETENCE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION LEADER AS A FACTOR IN ENSURING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS UNDER CONDITIONS OF TRANSFORMATIONAL CHANGE.....191

SECTION 6. PRESCHOOL PEDAGOGY

Bader S.O.

QUALITY MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF AN ENGLISH-LANGUAGE ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS.....195

Ivanova N.V.

PEDAGOGICAL PRACTICE OF BACHELOR OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE MODERN WORLDVIEW PARADIGM.....198

Ivakh S.M.

BASIC PRINCIPLES OF MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A MODERN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION.....204

Markotenko T.S., Maslovska I.S.

BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL ASPECTS.....208

Paska T.V.

MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION.....212

Funtikova O.O.

INNOVATIVE PRESCHOOL TECHNOLOGIES AND CHILD PERCEPTION.....218

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

ВИЩА ТЕХНІЧНА ОСВІТА УКРАЇНИ ТА ГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ
ЗДОБУВАЧІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯHIGHER TECHNICAL EDUCATION IN UKRAINE AND CIVIC EDUCATION
OF STUDENTS IN TODAY'S CONDITIONS

У статті автор аналізує стан вищої технічної освіти в Україні сьогодення у контексті громадянського виховання та формування громадянських цінностей. Теоретичний та практичний досвід засвідчує, що такий важливий аспект в освіті, як формування громадянських цінностей здобувачів-бакалаврів закладів технічної освіти України ще не став предметом спеціального дослідження. У контексті зазначених проблем фундаментального переосмислення потребують виховні завдання вищої технічної школи. Адже, враховуючи надскладну ситуацію в країні, змінюються стратегічні цілі громадянського виховання студентської молоді, концептуальні основи яких визначені в ряді нормативних документів. Вища технічна школа, крім підготовки конкурентоспроможного фахівця, має сприяти формуванню його громадянської позиції, підвищенню рівня громадянської свідомості. Також автором розглянуто виклики, з якими стикається сучасна вища технічна освіта, такі як необхідність модернізації освітніх програм, покращення матеріально-технічної бази та адаптації до потреб інноваційного розвитку економіки. Визначено акцент на процесі модернізації вищої технічної освіти, яка визначається новими соціокультурними умовами розвитку України та перспективами науково-технічного прогресу. Зосереджено увагу на якості підготовки компетентного фахівця технічного профілю, яка корелюється з вихованням особистості громадянина України. У дослідженні автор переконливо доводить, що головним завданням громадянського виховання здобувачів технічного напрямку в сучасних умовах є формування громадянськості, громадянської самосвідомості та громадянської позиції, що проявляється у приналежності до спільних справ держави, відчуття себе громадянином цього суспільства, включенням до його проблем як усвідомленої участі, вираженій у вчинках щодо внесення соціально-значущого вкладу у розвиток України.

Ключові слова: здобувачі вищої освіти, технічні заклади вищої освіти України, громадянські цінності, бакалаври «прикладної механіки», вища технічна освіта, науково-технічний прогрес, модернізація, гуманізація освітнього процесу, інноваційний розвиток, громадянське виховання, патріотичне виховання, правове виховання.

In the article, the author analyzes the state of higher technical education in Ukraine today in the context of civic education and the formation of civic values in applicants. Theoretical and practical experience shows that such an important aspect of education as the formation of civic values in bachelor's degree applicants of technical education institutions in Ukraine has not yet become the subject of special research. In the context of the above problems, the educational tasks of higher technical schools require a coordinated rethinking. After all, given the extremely difficult situation in the country, the strategic goals of civic education of student youth are changing, the conceptual foundations of which are defined in a number of regulatory documents. A higher technical school, in addition to training a competitive specialist, must contribute to the formation of his civic position, increasing the level of civic consciousness. The author also considers the challenges faced by modern higher technical education, such as the need to modernize educational programs, improve the material and technical base, and adapt to the needs of innovative development of the economy. The emphasis is placed on the process of modernization of higher technical education, which is determined by the new socio-cultural conditions of Ukraine's development and the prospects for scientific and technological progress. The focus is on the quality of training a competent specialist of higher technical qualification, which correlates with the upbringing of the personality of a citizen of Ukraine. In the study, the author convincingly proves that the main task of civic education of applicants for technical studies in modern conditions is the formation of citizenship, civic self-awareness and civic position, which is manifested in belonging to the common affairs of the state, the feeling of being a citizen of this society, included in its problems as a conscious participation, expressed in actions to make a socially significant contribution to the development of Ukraine.

Key words: higher education applicants, technical institutions of higher education in Ukraine, civic values, bachelors of «applied mechanics», higher technical education, scientific and technological progress, modernization, humanization of the educational process, innovative development, civic education, patriotic education, legal education.

УДК [378.6:62]:172.13
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.1>

Завгородній М.В.,
аспірант кафедри освітології
та педагогіки мистецтва
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
(Запоріжжя, Україна)

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Відродження уваги до проблем громадянського суспільства на тлі поглиблення кризи суспільного розвитку, викликаной

порушеннями в системах «людина–суспільство» та «суспільство–держава» є цілком закономірним, об'єктивним процесом. Ключовим її аспектом є потреба суспільного прогресу, спонукальним мотивом – незадоволення існуючим станом

речей і напрямів державно-політичного розвитку [5, с. 24].

Модернізація вищої технічної освіти визначається новими соціокультурними умовами розвитку України та перспективами науково-технічного прогресу. Якість підготовки компетентного фахівця вищої кваліфікації технічного профілю корелюється з вихованням особистості громадянина України. Поставлені задачі переведення економіки країни на шлях інноваційного розвитку вимагають не тільки адекватних змін у системі вищої технічної освіти, а й підвищення відповідальності як викладацького колективу, так і здобувачів за якість професійної підготовки.

Сучасний стан вищої технічної освіти зумовлено низкою обставин, серед яких найбільш значущими є: збільшення чисельності здобувачів при звуженні технічної галузі економіки; підвищення витрат на освітній процес з підготовки фахівців технічної галузі при зниженні бюджетного фінансування; модернізація освітніх програм підготовки здобувачів за технічними спеціальностями при старінні матеріально-технічної бази; необхідність стійкої професійної орієнтації здобувачів. Вимоги ринку праці до якості підготовки випускників технічних закладів вищої освіти України не підкріплено баченням віддалених перспектив розвитку технічної/інженерної галузі та її персоналу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. У контексті зазначених проблем координального переосмислення потребують виховні завдання вищої технічної освіти. Змінюються стратегічні цілі громадянського виховання студентської молоді, концептуальні основи якого визначені в ряді нормативних документів: Законі України «Про освіту»; Концепції розвитку громадянської освіти в Україні (2018); Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції громадянської освіти в Україні. Наказ МОН № 131 від 07.02.2024 року; у «Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» [2; 3; 4]. Вища технічна освіта, крім підготовки конкурентоспроможного фахівця, має сприяти формуванню його громадянської позиції, підвищенню рівня громадянської свідомості.

У численних наукових працях (О. Алексєєва, В. Безродної, Г. Дмитренко, В. Дубровського, П. Ігнатенко, Ю. Іщенко, С. Рябова та ін.), присвячених питанням становлення громадянського суспільства, як провідну умову його розвитку та функціонування виокремлюють виховання громадянина. Теоретичним підґрунтям розв'язання зазначеної проблеми є наукові ідеї й положення теорії управління вихованням молоді, які розглянуто в роботах Б. Кобзаря, В. Крижка, В. Маслова, Н. Островерхової та ін.

Науковому осмисленню проблеми громадянського виховання здобувачів сприяють також наукові розвідки вчених, які присвячені: теоретико-методологічним засадам формування громадянської культури (Н. Дерев'янка, В. Іванчук); основним напрямкам та чинникам громадянської соціалізації здобувачів (В. Шабанов); організації громадянської освіти (І. Галактіонова, А. Ковтюк, Т. Ладиченко, О. Мальцева, Л. Мисик); виявленню педагогічних умов громадянського виховання особистості (В. Астахова, Є. Берднікова, І. Бех, В. Івашковський); психологічним аспектам становлення громадянськості особистості (Л. Снігур) та розвитку громадянської спрямованості особистості (М. Боришевський); формуванню громадянських цінностей (Л. Корінна) та громадянської позиції (Н. Корпач).

В останні десятиліття предметом посиленої уваги ряду науковців стали теоретико-методологічні проблеми виховного процесу, зокрема організації процесу виховання студентської молоді (І. Бех, С. Карпенчук, О. Киричук, М. Красовицький, О. Сухомлинська та ін), а також питання громадянського виховання здобувачів у ЗВО (І. Соколова, І. Сопівник, Р. Сопівник, О. Шестопалюк та ін.) [1, с. 4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових педагогічних джерел також засвідчив, що такий важливий аспект в освіті, як формування громадянських цінностей здобувачів закладів технічної освіти України ще не став предметом спеціального дослідження. Визначені позитивні результати та досягнення не змінюють загальної ситуації у цій галузі, а кількість проблем зростає. Заклади вищої технічної освіти готують фахівців, які нерідко, на жаль, виявляються незатребуваними, адже вони не встигають пристосовуватися до інноваційних суспільних процесів, що швидко змінюються та не завжди встигають відповідати в достатній мірі економічним та соціокультурним умовам.

Криза системи вищої технічної освіти, її особлива гострота, обумовлені розвалом промисловості 90-х років та інших галузей матеріального виробництва, для яких готуються інженерні та технічні кадри. На сьогоднішній день постає вкрай суперечлива ситуація: стратегічна необхідність відродження промисловості – основи добробуту і могутності країни, а отже, підготовки відповідних інженерних, технічних та наукових кадрів, здатних вивести країну на найпередовіші рубежі науково-технічного прогресу, та тактична необхідність орієнтувати підготовку кадрів у технічних ЗВО на ринковий попит, якому не потрібні такі кадри, або ж готувати за рахунок бюджету країни висококваліфіковані кадри для інших країн.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Проаналізувати стан вищої технічної

освіти України в контексті громадянського виховання здобувачів та формування громадянських цінностей.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Якщо говорити про стратегію освіти, то ринок – це об'єктивна реальність, яку не можна не брати до уваги. Життя наполегливо вимагає зміни та удосконалення чинної системи технічної освіти, яка має бути адекватною задачі підвищення ролі фахівців технічної галузі у соціально-економічному та науково-технічному прогресі суспільства. Необхідний ретельний та інтенсивний пошук тих можливостей, підходів та рішень, які дозволять у нових умовах розвивати технічну освіту відповідно новим технологічним та соціальним вимогам. Вирішення всіх цих завдань передбачає участь фахівців найрізноманітніших наукових галузей. Однак, питання ключових понять проблеми, вихідних методологічних принципів її вирішення та соціальних орієнтирів залишаються прерогативою соціально-філософських, соціологічних, педагогічних та, загалом, гуманітарних досліджень. Зокрема, на нашу думку, необхідно приділити особливу увагу вивченню соціокультурних факторів ефективності освітнього процесу, пов'язаних з особливостями сприйняття здобувачами різних сторін освітнього процесу у технічному ЗВО.

Сьогодні багато критики можна чути з приводу того, що технічні ЗВО виконують не властиві їм функції: готуючи педагогів, психологів, соціальних працівників, фахівців зі зв'язків з громадськістю, економістів і навіть створюють у своїй структурі гуманітарні факультети та цілі інститути. З одного боку, такі явища це спосіб виживання технічних ЗВО, тому що набори здобувачів за подібними напрямками мають на меті контрактну основу, а з іншого – поява великих структур гуманітарного профілю всередині технічних ЗВО сприяє гуманізації та гуманітаризації технічної освіти, подоланню «технічної вузької підготовки». Ми вважаємо, що це істотно впливає на підвищення можливостей громадянського виховання майбутніх фахівців, що вкрай необхідно для духовного і економічного відродження нашої країни.

Сучасні технічні ЗВО є невід'ємною складовою української системи професійної освіти. Динамічні зміни 90-х років XX століття та початку XXI століття дозволили сформувати адекватну сучасним соціокультурним умовам, економічним та політичним потребам держави структуру багаторівневої вищої освіти. Незважаючи на суттєве звуження технічної галузі, завдання реструктуризації економіки та зростання її потреби у науковому підґрунті, збільшує попит у технічних кадрах.

Виведення країни на шлях інноваційного розвитку неможливий без підготовки високо-

професійних спеціалістів. У цій справі головна роль належить професорсько-викладацькому складу, їхній громадянській позиції. Елементи дистанційного навчання, формування віртуального освітнього середовища відповідають загальним тенденціям у молодіжному середовищі, але, водночас, це веде до втрати діалогічності навчання, що має важливе значення у формуванні національного вектора розвитку освітньої культури та громадянськості здобувачів. Пануючі в інформаційно-комунікативному просторі ідеологія, цінності загрожують іншим цінностям, насамперед, традиційним (сімейним, національним, громадянським, патріотичним тощо). Бо об'єднати цінності інформаційного суспільства та ментальних груп здатна лише національна ідентичність, що реалізується в системі освіти, на яку суспільство покладає відповідальність за становлення та розвиток особистості, яка повинна мати стійкий етнокультурний фундамент, на основі якого можливе виховання громадянських цінностей здобувачів.

Проблема громадянського виховання у сучасних технічних ЗВО сьогодні, як правило, вирішується фрагментарно, на жаль. Фактично безсистемно, незважаючи на комплексний характер громадянського виховання, здійснюється реалізація його складових – трудового, патріотичного, морального, правового виховання. Неузгодженість зусиль знижує результативність громадянського виховання та формування громадянських цінностей здобувачів технічних ЗВО. За соціологічними опитуваннями, велика кількість випускників ЗВО України (половина лікарів, вчителів, 75% спеціалістів сільського господарства) не працюють за спеціальністю. У сфері технічної освіти таких близько 70%. Виникають питання: як оцінювати діяльність освітніх закладів, що випускають незатребуваних і не бажаючих працювати за спеціальністю фахівців, більшість з яких навчалася за рахунок держави? Чому держава має оплачувати задоволення приватних потреб громадян, які не дають належної соціальної віддачі? Ці та інші питання актуалізують постановку проблеми громадянського виховання та формування громадянських цінностей здобувачів у системі вищої професійної освіти взагалі і технічної зокрема.

Аналіз сучасного стану громадянського виховання у ЗВО свідчить про те, що воно не тільки має низькі результати, що виражається в негативних явищах у студентському середовищі: зниження якості професійної підготовки, безвідповідальності професійного вибору, низькому рівні громадянських характеристик здобувачів, а й про невідповідність управлінським механізмам та впливам потребам його організації.

В Україні на рівні держави вже тривалий час діють державні програми національно-патріотичного виховання громадян. Але, оскільки

патріотичне виховання лише частина громадянського, воно не вирішує проблему організації виховання в єдності завдань морального, трудового, правового, естетичного та фізичного виховання, всебічно розвиненого та компетентнісного фахівця, здатного гармонійно поєднувати особистісні інтереси з суспільними потребами. Громадянське виховання здійснюється не в рамках усіх соціальних інститутів суспільства, а переважно – у межах його виховних систем.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку. Підсумовуючи вищевикладений матеріал, наголошуємо, що на сьогоднішній день існує нагальна потреба вирішувати проблему громадянського виховання здобувачів закладів вищої технічної освіти України системно, комплексно, адекватно новим вимогам суспільного запиту. Головним завданням громадянського виховання здобувачів у сучасних умовах є формування громадянськості (громадянськість – це певна позиція людини щодо своєї держави та народу. Ця позиція проявляється у громадянському самовизначенні особистості. Йдеться насамперед про відчуття єдності із своєю державою та суспільством, любов до Батьківщини, готовність долати життєві труднощі і т. ін.) [9, с. 86], громадянської самосвідомості та громадянської позиції, що проявляється у приналежності до спільних справ держави, відчуття себе громадянином цього суспільства, включеним до його справи та проблем як усвідомленої участі, вираженій у вчинках щодо внесення соціально-значущого вкладу у його розвиток. Система вищої освіти, охоплюючи своїм впливом основну частину молоді, володіє практично необмеженими потенційними можливостями впливу на

виховання справжнього громадянина своєї Батьківщини. Громадянина, що має право на власне бачення, волевиявлення, в єдності з обов'язками перед суспільством та державою. Підсумовуючи, слід зазначити, що громадянська компетентність особистості є важливим чинником розвитку українського суспільства, особливо сьогодні, становлення його як громадянського, тому її формування (насамперед у молоді) потребує цілеспрямованих зусиль як влади (центральної та місцевої), так і освіти, а також широких кіл громадськості [9, с. 87].

Подальшими перспективами в даному напрямку ми вважаємо аналіз формування громадянських цінностей бакалаврів прикладної механіки у закладах вищої технічної освіти України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гребеник Т.В. Управління процесом громадянського виховання студентів вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 Суми, 2011. 283 с.
2. Закон України «Про освіту» Верховна Рада України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні Верховна Рада України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-p#Text>
4. Про затвердження плану заходів з реалізації Концепції громадянської освіти в Україні. Наказ МОН № 131 від 07.02.2024 року.
5. Шайгородський Ю. Громадянське суспільство у пошуках нових смислів і практик. *Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна № 1111, серія «Питання політології»*. 2014. С. 22-28.
6. Шевчук Т. Громадянська компетентність як елемент формування особистості майбутніх фахівців. *Молодий вчений*. 2018. № 4.1 (56.1). С. 85-88.

ІСПАНСЬКИЙ ЛЕКЦІЙНИЙ ДИСКУРС ПРО СОЦІАЛЬНУ ПЕДАГОГІКУ У 1920-Х РОКАХ

SPANISH LECTURE DISCOURSE ON SOCIAL PEDAGOGY IN THE 1920S

У статті порушено проблему змісту лекційного дискурсу іспанських освітян про соціальну педагогіку у 1920-х роках. Наведено приклади публічних лекцій іспанських освітян, що викладалися у 1920-х роках (переважно у наукових товариствах й освітніх інституціях) та присвячувалися соціальній педагогіці – новітньому науковому напрямку. З'ясовано, що соціально-педагогічна проблематика лекційного дискурсу упродовж 1920-х років викликала великий живий інтерес педагогічної громадськості у різних кутках Іспанії.

Іспанський лекційний дискурс про соціальну педагогіку 1920-х років був представлений як добре знайомими педагогами (Едуардо Вінсенті, Марселино Домінго, Марія де Маесту, Луїс де Сулуєта, Фернандо Сан Мартін, Фелікс Рестрепо та інші), так і маловідомими освітянами (зокрема, Сантос Діас де Сантільяна, Фаустіно Мартінес, Антоніо Гіль, Рафаель Реїна, Давід Діас, Сепінья Тамаро, Антоніо де ла Камара та багато інших).

Показано, що іспанський лекційний дискурс про соціальну педагогіку у 1920-х роках охоплював значне коло наукових питань, як-от: питання про генезу соціальної педагогіки; співвідношення соціальної педагогіки та індивідуальної; зв'язок соціальної педагогіки і «соціального питання»; значення соціального виховання для людини, суспільства та держави; соціально-педагогічні умови подолання масової неграмотності населення тощо.

Установлено, що одна з провідних тем іспанського лекційного педагогічного дискурсу – робітниче соціальне виховання (робітничка, або пролетарська, педагогіка). Упродовж 1920-х років на зібраннях робітничих організацій часто виголошувалися лекційні промови на теми соціальної педагогіки та соціального виховання, висловлювалися ідеї про покращення освітніх умов для робітничого класу та робітничої молоді. Зазначено про те, що католицькі організації в Іспанії рішуче пропагували ідеї соціальної педагогіки у 1920-х роках.

Ключові слова: іспанський лекційний дискурс, іспанські освітяни, соціальна педагогіка, соціальне виховання, «соціальне питання», соціально-педагогічна проблематика, лекційні промови.

The article raises the issue of the content of the lecture discourse of Spanish educators on social pedagogy in the 1920s. Examples of public lectures by Spanish educators that were given in the 1920s (mainly in scientific societies and educational institutions) and were devoted to social pedagogy – a new scientific direction are presented. It is found that the socio-pedagogical issues of the lecture discourse during the 1920s aroused great lively interest of the pedagogical community in different parts of Spain.

The Spanish lecture discourse on social pedagogy of the 1920s was represented by both well-known educators (Eduardo Vincenti, Marcelino Domingo, María de Maeztu, Luis de Zulueta, Fernando San Martín, Félix Restrepo, and others) and lesser-known educators (including Santos Díaz de Santillana, Faustino Martínez, Antonio Gil, Rafael Reina, David Díaz, Sapiña Tamaro, Antonio de la Camara, and many others).

It is shown that the Spanish lecture discourse on social pedagogy in the 1920s covered a significant range of scientific issues, such as: the question of the genesis of social pedagogy; the relationship between social pedagogy and individual pedagogy; the connection between social pedagogy and the «social question»; the importance of social education for a person, society and the state; socio-pedagogical conditions for overcoming mass illiteracy of the population, etc.

It is established that one of the leading themes of the Spanish lecture pedagogical discourse is labor social education (worker, or proletarian, pedagogy). During the 1920s, lectures on the topics of social pedagogy and social education were often given at meetings of labor organizations, and ideas were expressed about improving educational conditions for the working class and working youth. It is noted that catholic organizations in Spain strongly promoted the ideas of social pedagogy in the 1920s.

Key words: the Spanish lecture discourse, Spanish educators, social pedagogy, social education, «social question», social and pedagogical problems, lecture speeches.

УДК 37.013.42(460)»1920/1929»
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.2>

Зайченко Н.І.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи
та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Упродовж 1920-х років лекційні виступи іспанських освітян, присвячені соціальній педагогіці, численно зростали. На зібрання наукових товариств, просвітницьких, робітничих, католицьких організацій дедалі частіше запрошувалися освітяни, котрі досліджували питання соціальної педагогіки та соціального виховання або у своїй практиці застосовували передовий педагогічний досвід. Повідомлення про ці заходи широко висвітлювалися в іспанській пресі, як у мадридських періодичних

виданнях (наприклад, часопис «Сучасна школа», газети «Світ», «Голос», «Прийдешнє століття» та інші), так і у регіональних (зокрема, газети «День Паленсії», «Провінції», «Кореспонденція Валенсії», «Аделантадо Сеговії», «Новий день» тощо).

Іспанський лекційний педагогічний дискурс 1920-х років пронизаний рефлексіями стосовно соціально-педагогічної науки, її витоків, предметного поля, видатних представників. У ньому відбилися прагнення іспанських освітян обґрунтувати соціальну природу виховання, а також значення

соціального виховання для людини, суспільства та держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Історія світової соціальної педагогіки приховує ще багато таємниць. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні у 1920–1990-х роках вивчала вітчизняна педагогиня Л. Штефан. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті досліджувала українська науковиця А. Рижанова. Окремі історичні аспекти становлення наукової соціальної педагогіки висвітлювала О. Безпалько. Питання історії іспанської соціальної педагогіки розкрито в наукових розвідках Х. Кінтани (J. Quintana Cabanas), П. Фермосо Естебанеса (P. Feroso Estebanez), А. Тіани (A. Tiana Ferrer), Х. Каріде Гомеса (J. Caride Gomez), Х. Саеса Карпераса (J. Saez Carreras), С. Торіо Лопес (S. Torio Lopez) та інших.

Вивчення іспанського лекційного дискурсу про соціальну педагогіку у 1920-х роках здійснювалося у контексті історико-педагогічного дослідження освітніх процесів (Н. Дем'яненко, Н. Дічек, В. Майборода та інші), філософського осмислення педагогічних й освітніх феноменів (А. Бойко, В. Луговий, В. Шевченко та інші), порівняльного аналізу закордонного досвіду педагогічної теорії і практики (Т. Левченко, О. Локшина, О. Матвієнко та інші).

Мета статті – з'ясувати зміст іспанського лекційного дискурсу про соціальну педагогіку у 1920-х роках; навести приклади публічних лекцій іспанських освітян, що викладалися у 1920-х роках та присвячувалися соціальній педагогіці – новітньому науковому напрямку.

Виклад основного матеріалу. 7–8 лютого 1920 року на зібраннях валенсійського Педагогічного Атенея студенти вчительської нормальної школи представляли наукові доповіді. Одним із учасників зібрання був Андрес Кальвете (Andres Calvete Bru). У своєму виступі на тему «Соціальне виховання» студент пояснював значення соціального виховання у суспільстві для сьогодення та прийдешнього [1, с. 1].

У мадридському Атенеї 10 грудня 1920 року політик Нісето Алькала-Самора (Niceto Alcala-Zamora) виступав із доповіддю про актуальну політичну ситуацію в Іспанії, у якій наголошував на важливості соціального виховання як інструменту політичної трансформації [2, с. 2].

18 травня 1921 року на зібранні Барселонського Товариства друзів просвітництва сеньйор Едуардо Вінсенті (Eduardo Vincenti) представив доповідь на тему «Педагогічні питання: початкова школа, трудова школа та університет» [3]. Знаний освітянин стверджував, що сучасна школа має здійснювати передусім громадянське, соціальне, моральне та розумове виховання; від початкової освіти до університетської людина має набувати трудових навичок. Проблема освіти в Іспанії

доповідач характеризував як «україн складну» і доводив необхідність втручання в освітню сферу з боку держави в усіх ланках, адже у країні велика нестача шкіл [3, с. 3].

На відкритті навчального курсу 1921/1922 у соборній семінарії Сан-Хосе-де-Паленсія 1 жовтня 1921 року Матіас Алонсо (Matias Alonso) викладав лекцію «Про соціальну педагогіку» [4]. У лекційному дискурсі доповідач зазначав про зв'язок соціальної педагогіки та «соціального питання»; підкреслював, що соціальна педагогіка як наука має слугувати суспільному добробуту та людському прогресу [4, с. 2].

У лекції Марселіно Домінго (Marcelino Domingo) «Соціальна педагогіка Наторпа» [5], прочитаній у Мадридському національному університеті 14 січня 1922 року, здійснювався аналіз поглядів видатного німецького філософа Пауля Наторпа (Paul Gerhard Natorp) стосовно соціально-педагогічної науки.

Освітянин Мануель Рубіо (Manuel Rubio Cercas) в установі Католицької дії 28 березня 1922 року викладав лекцію на тему «Соціальна педагогіка» [6], у якій обґрунтовував значення суспільства у вихованні особистості. Лектор зосереджував увагу слухачів на таких проблемних аспектах, як соціальна природа людини, суспільні класи, соціальні обов'язки особистості та багатьох інших.

Шкільний учитель Фернандо Сан Мартін (Fernando San Martin) у лекції «Соціальна педагогіка і вчитель» [7], викладеній в актовій залі Інституту Уески 28 липня 1922 року, розмірковував про становлення соціально-педагогічної науки, цитував Генріха Песталоцці, Пауля Наторпа та інших великих педагогів. Лектор констатував: «Суспільство є основним вихователем. Суспільство виховує та навчає на вулиці, на площі, у театрі, всюди» [7, с. 583].

Фернандо Сан Мартін також доводив, що роль учителя у суспільстві має бути набагато ширшою за наявну в дійсності. Суспільна роль учителя не може бути обмежена індивідуальним навчанням дитини, не може зводитися лише до викладання. Вона полягає у соціальному вихованні дитинства, у спрямуванні людини на життя в спільноті, у сприянні організації і розвитку школи як демократичної інституції [7, с. 584].

На зібранні католицьких учителів у Сан Касьяно в жовтні 1922 року Пабло Груас (Pablo Gruas) викладав лекцію на тему «Соціальна педагогіка» [8].

Увечері 16 травня 1923 року на зібранні, організованому католицькими робітничими профспілками з нагоди трудового свята, Мануель Санчес (Manuel Sanchez Guerra) у своєму виступі висловлював міркування про необхідність започаткування освітніх курсів для робітників як найбільш дієвих інструментів досягнення соціального виховання [9, с. 2].

22 січня 1925 року вчитель християнських шкіл Пуебла-де-ла-Кальсади Сантос Діас де Сантільяна (Santos Diaz de Santillana) у лекції «Соціальна педагогіка» [10] наголошував на важливості подолання масової неграмотності в Іспанії. Особливо високий показник неграмотності фіксувався у південних регіонах країни. За офіційними даними, в Хаені налічувалося 77% неписьменних осіб, в Альмерії – 78%, у Малазі – 79% [10, с. 4].

Падре Фелікс Рестрепо (Felix Restrepo) у Католицькій університетській академії 2 квітня 1925 року розпочав викладання курсу лекцій із соціальної педагогіки. У ході першої лекції на тему «Виховання і суспільство» [11] було висвітлено питання про сутність виховання та фактори виховання; проаналізовано вплив держави на виховання людини.

В іншій лекції освітнього курсу «Виховання і суспільна організація» [12], прочитаній 16 квітня 1925 року, Фелікс Рестрепо значну увагу приділив філософським і педагогічним вченням Джона Локка, Жан-Жака Руссо, Йоганна Гербарта, Отто Вільмана та інших, характеризував соціально-педагогічні ідеї зазначених європейських мислителів.

У лекції «Виховання і соціальне питання» [13] 23 квітня 1925 року Фелікс Рестрепо здійснював аналіз соціальної нерівності у суспільстві, соціальної політики у державі; підкреслював роль держави і церкви у розв'язанні «соціального питання»; пояснював значення всезагального просвітництва.

Упродовж студентського тижня в Саморі на початку березня 1926 року проводилися різні лекторії для студентства міста. На першому зібранні студентського «Товариства де Сан-Мартін Сід» викладач вчительської школи Фаустіно Мартінес (Faustino Martinez Castillejo) прочитав лекцію на тему «Соціальне виховання» [14].

9 травня 1926 року Мігель Санчес (Miguel Andres Sanchez) викладав лекцію «Соціальне виховання, домашнє вогнище та школа» [15] для громадськості Канталехо у серії організованих місцевою владою освітніх курсів.

30 травня 1926 року на вечірньому зібранні Католицького центру робітників у Кадисі Анхель Паскуаль (Angel Rodriguez Pascual) представив доповідь «Соціальне виховання молоді» [16], котра була з великим інтересом сприйнята присутніми.

Севільський Атенеї організував 12 липня 1926 року свято у мальовничому містечку Алькала-де-Гуадаїра, про що повідомлялося у № 9592 севільської газети «Ліберал». Із вітальним словом до атенеїстів звернулися сеньйори алькальд Гутьєррес Кальдерон (Gutierrez Calderon), приходський священик Сантьяго-де-Алькала Лопес Ромеро (Lopez Romero), президент севільського Атенея граф Коломбі (Colombi), віце-президент

Атенея Браво Феррер (Bravo Ferrer) та інші поважні особи. На заході правник Хосе Монхе Берналь (Jose Monge Bernal) представив цікаву доповідь на тему «Соціальна педагогіка» [17], у якій розмислював стосовно обов'язків людини по відношенню до родини, міста, народу. Доповідач переконував слухачів у тому, що «виховання має надаватися людині для розвинення її почуттів, спрямовуватися на те, щоби людина стала прикладом суспільного життя, зразковим громадянином, почесним та гідним патріотом» [17, с. 1].

Раніше, 9 лютого 1924 року Хосе Монхе Берналь викладав лекцію «Соціальна педагогіка: зауваження та коментарі» [18], першу з циклу лекцій, організованих Федерацією католицьких робітничих профспілок Севільї. Провідна ідея лекції полягала в тому, щоби з'ясувати відношення педагогіки і «соціального питання». Лектор здійснював аналіз цього відношення з позицій матеріалізму, раціоналізму та католицизму. На погляд Хосе Монхе, основою соціальної педагогіки має стати християнська доктрина з чітко означеними моральними заповідями сім'ї, чоловіка та жінки; тоді суспільне виховання людини, котре витікає з сімейного, сприятиме, аби людина дбала про добробут ближніх з усією любов'ю та безкористям [18, с. 1].

На святкуванні католицько-аграрного соціального тижня у Вільялоні у лютому 1927 року падре Неварес (Sisinio Nevares) представив лекцію про значення соціального виховання [19, с. 2].

На початку липня 1927 року севільський Атенеї організував просвітницький курс народних бесід. Правник Сальвадор Аларкон (Salvador Alarcon) запропонував лекцію на тему «Соціальне виховання» [20].

Іспанський освітянин Луїс де Сулуета (Luis de Zulueta) 25 грудня 1927 року у Гавані викладав шосту лекцію з педагогічного циклу, яку присвятив соціальній педагогіці. Лектор зосереджував увагу на тому, що між індивідуальною і соціальною педагогікою наявна велика суперечність, адже у кожній людині має плекатися неповторна особистість, проте ця особистість неможлива без суспільного буття [21, с. 28].

У № 3062 від 4 лютого 1928 року кордовської газети «Голос» повідомлялося: «Ввечері о восьмій годині сеньйор Педро Альгаба (Pedro Algaba) проведитиме лекцію на тему «Соціальне виховання» у будинку Католицької різноробочої профспілки, що на вулиці Сан Пабло, 34» [22, с. 5].

У замітці про цей захід Хосе Рекена (Jose Varo Requena) підкреслював, що вражаючий виступ Педро Альгаби був адресований передусім представникам робітничого класу, а «лектор – наш колега, робітник, як ми» [23, с. 2].

Учитель Давид Діас (David Diaz) на зібранні Організації «Валенсійська республіканська молодь» 10 березня 1928 року виступав із

промовою «Соціальна педагогіка» [24], у якій робив наголос на актуальній необхідності світської освіти для всіх дітей в Іспанії, на відході від догматів церкви у навчанні.

Увечері 11 березня 1928 року у Суспільному католицькому будинку викладач вчительської нормальної школи Антоніо Гіль (Antonio Gil Muñiz) для широкого загалу викладав лекцію «Робітниче соціальне виховання» [25].

13 травня 1928 року освітянин Хосе Руїс Фернандес (Jose Ruiz Fernandez) представив лекцію про соціальне виховання для мадридської педагогічної громадськості. Лектор запропонував кілька просвітницьких ініціатив, що могли би сприяти покращенню освітньої справи у столиці Іспанії [26, с. 7].

Учитель Рафаель Реїна (Rafael Reina y Mendez) 15 листопада 1928 року викладав у народній школі Вільяманріке лекцію на тему «Соціальна педагогіка» [27]. То був лише один із науково-просвітницьких заходів, організованих педагогом для школярів.

16 червня 1929 року на шкільному святі у Касересі інспектор початкового навчання Антоніо де ла Камара (Antonio de la Camara) викладав лекцію, присвячену соціальній та сімейній педагогіці. Провідна ідея лекції полягала в тому, щоб довести: сучасна школа не може діяти наодинці, у справі виховання значущі ролі виконують батьки, священники, влада, тобто різні соціальні суб'єкти [28, с. 7].

30 серпня 1929 року у Суспільному центрі м. Суеки викладач Інституту Теруеля Сапінья Тамаро (Sapifña Tamaro) представляв лекцію на тему «Школа та соціальне виховання» [29].

Знана іспанська педагогиня Марія де Маесту (Maria de Maeztu) у грудні 1929 року запропонувала проведення лекторію в Іспано-кубинській інституції культури. Одна з лекцій присвячувалася постаті Генріха Песталоцці та педагогічним ідеям про соціальне виховання [30, с. 10].

Висновки. Іспанський лекційний дискурс про соціальну педагогіку у 1920-х роках – розмаїтий і мозаїчний. У ньому дедалі гостріше окреслювалися проблеми демократизації освіти, робітничого соціального виховання, зв'язку соціальної педагогіки зі «соціальним питанням» тощо.

Лекційна промова – це жива думка, завжди супроводжувана переживаннями й оцінками лектора. З одного боку, вона – підсумок тривалих рефлексій стосовно наболілих епохальних питань, актуальних значень, найзагальніших ідей історії та сучасності. З іншого – гарна лекція передбачає творення (сотворення) смислів, відгук у душах слухачів, тобто вона сама – дослідницький пошук. Часто саме в ході лекційного виступу, коли прилюдно проговорюються думки, – прояснюються необхідні питання або вони бачаться виразніше, точніше, повніше.

Іспанський лекційний дискурс про соціальну педагогіку 1920-х років – то масштабний пошук відповідей на фундаментальні педагогічні питання про сутність освіти та її суспільний характер і безліч інших. Соціальна педагогіка втілювала реформаторсько-педагогічні інтенції освітянської думки у першій третині XX століття найбільшим чином, вона фактично ототожнювалася з народним просвітництвом; подальший соціально-педагогічний поворот світової педагогіки – підтвердження цього. Одне зі свідчень живого творення думки про соціальну педагогіку як реформаторсько-педагогічний напрям – захоплюючий лекційний освітянський дискурс, розгорнутий в Іспанії у 1920-х роках.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ateneo Pedagógico. *La Correspondencia de Valencia*. Jueves 12 de febrero de 1920. № 18021, año XLIII. P. 1.
2. El Sr. Alcala-Zamora en el Ateneo. *La Voz*. Madrid, 11 de diciembre de 1920. № 141, año I. P. 2.
3. El problema de la enseñanza. Conferencia del Sr. Vincenti en el Fomento del Trabajo Nacional. *La Publicidad*. Madrid, Sabado 21 de mayo de 1921. № 12051, año XLI. P. 3.
4. Curso academico de 1921 a 1922. Solemnes sesiones de apertura. *El Dia de Palencia*. Sabado 1 de octubre de 1921. № 10120, año XXXII. P. 2.
5. Una conferencia de D. Marcelino Domingo en la Universidad. «La pedagogia social de Natorp». *Diario de la Marina*. Habana, Domingo 15 de enero de 1922. № 13, año XC. P. 1.
6. Sobre pedagogia social. Conferencia a las señoras. *Las Provincias. Diario de Valencia*. Valencia, Miercoles 29 de marzo de 1922. № 16361, año 57. P. 5.
7. San Martin F. La pedagogia social y el maestro. Conferencia dada en el Paraninfo del Instituto de Huesca el día 28 de julio de 1922. *La Escuela Moderna*. 1922. № 371, agosto. P. 575–585.
8. Fiesta de San Casiano. *El Debate*. Madrid, Martes 10 de octubre de 1922. № 4129, año XII. P. 3.
9. Reunion de los obreros catolicos. *Diario de Cordoba*. Miercoles 16 de mayo de 1923. № 32241, año LXXIV. P. 2.
10. Sanchez P. De Montijo. Conferencia cultural. *Correo de la mañana*. Badajoz, Martes 27 de enero de 1925. № 3397, año XII. P. 4.
11. Academia Catolica Universitaria. Conferencia del padre Restrepo, S. J. *El Universo*. Madrid, Viernes 3 de abril de 1925. № 10204, año XXVI. P. 1–2.
12. Pedagogia social. *La Prensa*. Madrid, Viernes 17 de abril de 1925. № 5378, año XIX. P. 2.
13. Academia Catolica Universitaria. Ultima conferencia del padre Restrepo, S. J. *El Siglo Futuro*. Madrid, Viernes 24 de abril de 1925. № 5518, año XVIII. P. 3.
14. Semana del Estudiante. *El Universo*. Madrid, Miercoles 10 de marzo de 1926. № 10486, año XXVII. P. 3.
15. Cantalejo. Conferencias. *El Adelantado de Segovia*. Martes 11 de mayo de 1926. № 5204, año XXVI. P. 3.

16. En el Centro Catolico de Obreros. *El Noticiero Geditano*. Lunes 31 de mayo de 1926. № 2394, año VIII. P. 1.

17. El Ateneo, llevando su cultura a los pueblos, celebra una velada en Alcala de Guadaira. *El Liberal*. Sevilla, Martes 13 de julio de 1926. № 9592, año XXVI. P. 1.

18. Conferencia del Sr. Monge Bernal. *El Liberal*. Sevilla, Miercoles 13 de febrero de 1924. № 8475, año XXIV. P. 1.

19. La semana social en Villalon. *El Dia de Palencia*. Lunes 7 de febrero de 1927. № 11710, año XXXVIII. P. 2.

20. El Ateneo va a reanudar las charlas populares. *El Liberal*. Sevilla, Sabado 9 de julio de 1927. № 9950, año XXVII. P. 1.

21. El individuo y la comunidad. *Diario de la Marina*. La Habana, Lunes 26 de diciembre de 1927. № 359, año XCV. P. 28.

22. Noticias locales. Una conferencia. *La Voz*. Cordoba, 4 de febrero de 1928. № 3062, año IX. P. 5.

23. Varo Requena J. Una conferencia y una opinion. *Diario de Cordoba*. Miercoles 8 de febrero de 1928. № 27573, año LXXIX. P. 2.

24. Conferencia por David Diaz. *El Pueblo. Diario Republicano de Valencia*. Domingo 18 de marzo de 1928. № 12493, año XXXVI. P. 4.

25. Una conferencia de don Antonio Gil Muñiz. *La Voz*. Cordoba, 11 de marzo de 1928. № 3098, año IX. P. 11.

26. Noticias. Se cierra el ciclo de conferencias de «Norte de Madrid». *La Libertad*. Madrid, Miercoles 16 de mayo de 1928. № 2544, año X. P. 7.

27. Desde Villamanrique. *El Liberal*. Sevilla, Jueves 15 de noviembre de 1928. № 10341, año XXVIII. P. 2.

28. Imposicion de una medalla al maestro y entrega de dotes infantiles. *Nuevo Dia. Diario de la Provincia de Caceres*. Jueves 20 de junio de 1929. № 866, año IV. P. 7.

29. La vida en la region. De Sueca. Conferencia. *Las Provincias. Diario de Valencia*. Viernes 30 de agosto de 1929. № 19626, año 64. P. 6.

30. Curso de conferencias de Maria de Maeztu en la Hispano-Cubana. *Diario de la Marina*. La Habana, Lunes 23 de diciembre de 1929. № 356, año XCVII. P. 10.

ПЕДАГОГІКА ЩАСТЯ В АВТОРСЬКІЙ ШКОЛІ ГУМАНІТАРНОЇ ПРАЦІ

THE PEDAGOGY OF HAPPINESS IN THE AUTHORIAL SCHOOL OF LIBERAL ARTS

У статті розглянуто категорію щастя як міждисциплінарний феномен, що набуває дедалі більшої значущості в контексті сучасної педагогіки. Здійснено теоретичний аналіз філософських, психологічних і педагогічних підходів до розуміння щастя, представлено огляд актуальних досліджень як зарубіжних, так і українських науковців. Акцентовано на тому, що щастя в педагогіці не зводиться до емоційного задоволення, а розглядається як стратегічна мета освіти, показник якості освітнього середовища і маркер особистісної цілісності. Обґрунтовано культурно-антропологічні та філософсько-гуманітарні засади педагогіки щастя, зокрема її зв'язок із категоріями сенсу, гідності, свободи, діалогу та естетики. Проаналізовано міжнародний досвід осмислення щастя в освіті, включно з декларативними актами ООН (резолюції 65/309 і 66/281), які визнають його фундаментальною метою людського існування і важливою складовою публічної політики. Центральну увагу приділено авторській моделі педагогіки щастя, реалізованій у Школі гуманітарної праці (м. Херсон), де цілісно інтегровані естетика простору, культурний канон, трудовий досвід, діалогічність та духовний вимір виховання. Результати емпіричного дослідження (2022–2024 рр.) підтверджують ефективність гуманітарної освітньої моделі: високі показники за компонентами PERMA, позитивна емоційна пам'ять учнів та випускників, а також усвідомлений зв'язок шкільного досвіду із формуванням внутрішньої цілісності та задоволеністю життям. Зроблено висновок про перспективність інтеграції педагогіки щастя в сучасну українську освіту як основи формування гармонійної, відповідальної та сенсожиттєво орієнтованої особистості.

Ключові слова: педагогіка щастя, гуманітарна освіта, сенс життя, освітнє середовище, авторська школа, модель PERMA, духовність, естетика в освіті, Школа гуманітарної праці, цілісна особистість.

The article examines the concept of happiness as an interdisciplinary phenomenon that is gaining increasing importance in the context of modern pedagogy. A theoretical analysis of philosophical, psychological, and pedagogical approaches to understanding happiness is provided, along with a review of relevant research by both international and Ukrainian scholars. The article emphasizes that happiness in education should not be reduced to emotional satisfaction, but rather viewed as a strategic goal of education, an indicator of the quality of the educational environment, and a marker of personal integrity. The cultural-anthropological and philosophical-humanitarian foundations of the pedagogy of happiness are substantiated, particularly its connection with the categories of meaning, dignity, freedom, dialogue, and aesthetics. The article also analyzes international perspectives on happiness in education, including key United Nations resolutions (65/309 and 66/281), which recognize happiness as a fundamental human goal and an important aspect of public policy. Special attention is devoted to the authorial model of the pedagogy of happiness implemented at the School of Liberal Arts (Kherson), where the aesthetics of space, cultural canon, labor experience, dialogical interaction, and spiritual dimension are holistically integrated into the educational process. The results of an empirical study (2022–2024) confirm the effectiveness of this humanitarian educational model: high scores across the PERMA components, strong emotional memory among students and graduates, and a conscious link between school experience and the development of inner integrity and life satisfaction. The study concludes that integrating the pedagogy of happiness into contemporary Ukrainian education holds great promise for fostering harmonious, responsible, and meaning-oriented individuals.

Key words: pedagogy of happiness, humanitarian education, meaning of life, educational environment, authorial school, PERMA model, spirituality, aesthetics in education, School of Liberal Arts, holistic personality.

УДК 373.091.2:1.326

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.3>

Кияновський А.О.,

канд. пед. наук,
заслужений працівник освіти України,
директор

Комунального закладу
«Навчально-виховний комплекс
«Школа гуманітарної праці»
Херсонської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасну епоху стрімкого технологічного прогресу, коли штучний інтелект здатний вирішувати складні завдання, а автоматизовані системи дедалі більше замінюють людську працю як у виробничій, так і в побутовій сферах, постає фундаментальне питання: чи стає при цьому щасливішою сама людина? Актуальні дослідження у сфері психології та соціології засвідчують, що рівень матеріального добробуту країни та доступ до технологічних досягнень не гарантують внутрішнього задоволення та гармонії її громадян. Особливе занепокоєння викликає емоційно-психологічний стан дітей та підлітків, які перебувають на етапі активного становлення особистості й пошуку ідентичності.

На цьому тлі особливої актуальності набуває питання щастя як інтегрального показника гармонійного розвитку особистості. Сучасна освіта постає перед складним вибором: поряд із необхідністю технократичного оновлення вона має формувати нові ціннісні орієнтири, спрямовані на забезпечення психологічного добробуту здобувачів освіти. В умовах цифрової турбулентності, соціальних потрясінь і розмиття сенсів життя, поняття щастя розглядається як системоутворюючий компонент гуманітарної парадигми.

У педагогічному контексті щастя слід трактувати не лише як суб'єктивну емоційну категорію, а й як індикатор ефективності освітнього середовища, маркер цілісності особистості та стратегічну

мету виховного процесу. Формування внутрішньої гармонії, розвиток потенціалу кожної особистості та забезпечення сприятливого психоемоційного клімату в закладах освіти мають стати пріоритетними напрямками сучасної педагогіки.

Попри зростаючий інтерес до гуманістичних підходів у сучасній освіті, категорія щастя в українському педагогічному дискурсі залишається недостатньо концептуалізованою: здебільшого вона трактується фрагментарно або редукується до емоційно-побутового виміру. Наявна теоретико-методологічна база не забезпечує цілісного розуміння щастя як системного феномена, що інтегрує філософські, психологічні та педагогічні аспекти розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема щастя як інтегративного феномена активно досліджується в межах філософії, психології та педагогіки як в Україні, так і за кордоном. Ще в античності Арістотель трактував щастя (eudaimonia) як найвищу мету життя, що досягається через доброчесність і реалізацію потенціалу людини. Подібних поглядів дотримувався і Конфуцій, який вбачав щастя в гармонії людини із соціумом і моральною традицією. В українській філософській думці Григорій Сковорода розумів щастя як «сродну працю» – відповідність внутрішньої природи людини та її діяльності, що гармонізує буття. Серед сучасних українських дослідників варто відзначити С. Криленка, І. Зязюна, Н. Побірченко, О. Сухомлинську, Т. Луцьку,

О. Савченко, В. Кременя, Л. Лозову. У галузі психології важливими є праці Мартіна Селігмана, автора концепції PERMA, а також Міхая Чиксентміхай, який розробив теорію «потoku» (flow) – оптимального стану залучення, що є ключовим компонентом переживання щастя. У педагогіці суттєвий внесок зробила Нелл Ноддінгс, яка вбачала щастя в стосунках турботи між учасниками освітнього процесу. Отже, у сучасному науковому дискурсі щастя розглядається як цілісна категорія, що інтегрує моральні, емоційні та освітні виміри розвитку особистості.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми В українському освітньому просторі бракує моделі педагогіки щастя, яка б ґрунтувалася на національному досвіді, узгоджувалася з міжнародними освітніми тенденціями та спиралася на духовно-культурні джерела. Особливо актуальним постає осмислення й апробація такої моделі в межах практики авторських шкіл, зокрема Школи гуманітарної праці, як інноваційного освітнього простору, зорієнтованого на формування цілісної, щасливої особистості. У своєму дослідженні представили практичну модель педагогіки щастя в контексті діяльності ШГП і обґрунтували можливості її інтеграції в сучасну українську освіту.

Мета статті – надати комплексний аналіз категорії щастя як інтегративного феномена педагогічної науки з урахуванням її філософських, психологічних та педагогічних трактувань і виявити культурно-антропологічні та ціннісні основи щасливої освіти; здійснити порівняльний огляд провідних світових і вітчизняних підходів до осмислення щастя в освітньому процесі, продемонструвати авторську модель педагогіки щастя на прикладі Школи гуманітарної праці та обґрунтувати її потенціал для інтеграції в сучасний український освітній простір.

Виклад основного матеріалу. Поняття щастя має глибоке коріння у світовій філософській, духовній і культурній традиції, де воно розглядалося як вища мета людського існування. У педагогіці, особливо в її гуманітарному вимірі, ці джерела не лише важливі, а й визначальні, адже формування щасливої особистості нерозривно поєднане з уявленнями про добро, сенс, свободу та гідність. У давньогрецькій філософії Арістотель визначав щастя (eudaimonia) як життя пов'язане з доброчесністю, тобто реалізацію внутрішнього потенціалу людини [1]. Це тісно перегукується з педагогічним завданням – розкриття «внутрішньої форми» дитини, її природи.

У трактатах Конфуція щастя пов'язане з моральною гармонією в стосунках і культурою обов'язку, що набуває актуальності у вихованні громадянської свідомості [2].

Особливе місце належить українській традиції, зокрема концепції «сродної праці» Григорія Сковороди. Щастя – це не зовнішній успіх, а глибинна внутрішня згода з власною природою, служіння згідно з покликанням. Цей принцип сьогодні стає базовим для гуманітарно-центричних освітніх моделей [3].

У XX столітті Віктор Франкл сформулював ідею про щастя як побічний продукт реалізації сенсу. Він доводив, що людина не може безпосередньо прагнути щастя – воно приходить як наслідок служіння цінностям. Цей підхід має потужний методологічний вплив на сучасну гуманітарну педагогіку, орієнтовану на самореалізацію і відповідальність [4]. Східна духовна традиція (буддизм, даосизм, індуїзм) пропонує бачення щастя як внутрішньої тиші, прийняття і гармонії. Практики усвідомленості, співчуття, навчання через споглядання й саморефлексію набувають дедалі більшої популярності в західній освіті (програми mindfulness у США, Великій Британії, Фінляндії). Усвідомленість впроваджується у навчальні програми, щоб допомогти учням справлятися зі стресом, покращувати концентрацію та розвивати емоційний інтелект, що сприяє формуванню щасливого сприйняття світу.

Сьогодні щастя перебуває в центрі глобального політичного порядку денного. Генеральна

Асамблея ООН у Резолюції 2012 року визнала «прагнення до щастя як основну мету людського існування» [5].

Останні два десятиліття спостерігається стрімке зростання академічного інтересу до феномена щастя в міждисциплінарному полі – філософії, психології, соціології, нейронауки і, зокрема, освіти. Щастя розглядається не як побутова емоція, а як інтегративний показник добробуту, розвитку, сенсу й людського розквіту – *flourishing* – стан, коли людина має «*life going well*»: поєднання позитивного відчуття та успішної функціональності. Таке благополуччя (*well-being*) включає здатність відчувати задоволення, упевненість, інтерес, активність, а також мати контроль над власним життям, реалізовувати потенціал, визначати мету й підтримувати позитивні стосунки [6]. Корі Кіз виділяє 10 ключових характеристик *flourishing*, на які, ми вважаємо, має бути орієнтований виховний процес у сучасній школі: компетентність, емоційна стабільність, занурення (*engagement*), сенс, оптимізм, позитивні емоції та стосунки, стійкість (*resilience*), самооцінка, життєвий тонус [7].

Одним із флагманських дослідницьких проєктів є «*World Happiness Report*» (2024), який вивчає зв'язок між рівнем щастя населення та соціальними, економічними, освітніми факторами. Окрему увагу приділено погіршенню добробуту молоді у віці 15–24 років, що є тривожним сигналом для системи освіти. Якщо до світової пандемії COVID відчуття щастя серед молоді було набагато вище, ніж у дорослих, то тепер, особливо в східній Європі, де триває війна, цей відсоток зменшився, що викликає занепокоєння, адже це покоління, якому належить майбутнє [8].

На філософському рівні актуальним є підхід Віктора Франкла, який стверджував у книзі «*Man's Search for Meaning*» (укр. «Людина в пошуках справжнього сенсу»), що щастя не можна «досягти безпосередньо»: воно виникає як наслідок реалізації сенсу. Автор підкреслює, що щастя є побічним продуктом, що виникає тоді, коли людина знаходить сенс у своєму житті, навіть у найскладніших обставинах. А сенс життя кожний відкриває сам – через творчість, працю, любов або гідне переживання страждання [4]. Це положення є ключовим у сучасних педагогічних підходах, що орієнтуються на смисложиттєву парадигму.

У психології значну роль відіграє рух позитивної психології, заснований у 1990-х роках і відомий як «наука про щастя»

(М. Селігман), зокрема модель PERMA ((*Positive Psychology, along with Engagement, Relationships, Meaning, and Accomplishment – or PERMA*), яка охоплює п'ять елементів щастя: позитивні емоції, зацікавленість, стосунки, сенс і досягнення. Ця модель пропонується як основа для розвитку особистості, що дозволяє не лише підготувати учнів

до професійної діяльності, а й сприяти їхньому життєвому задоволенню та психологічній стійкості. Такий підхід орієнтує освітній процес на виховання цілісної, емоційно стійкої та соціально відповідальної особистості. Модель PERMA знайшла відображення в освітніх практиках США, Великої Британії, Австралії. У багатьох країнах світу впроваджуються шкільні програми емоційної грамотності, усвідомленості, соціального залучення [9]. Ці цінності також інтегровані в концепції ЮНЕСКО «Навчання жити разом» і «Навчання бути». Перша акцентує увагу на розумінні інших, а друга – на розкритті особистісного потенціалу та вираженні індивідуальності [10].

Нетривіальний підхід до створення щасливого стану дає М. Чиксентмігаї. Спираючись на результати численних наукових досліджень, він доводить, що почуття глибокого задоволення і щастя нерозривно пов'язане з феноменом «потoku» – особливим психоемоційним станом, що характеризується повною зосередженістю, залученістю до діяльності та відчуттям особистісної реалізації. Цей стан супроводжується високим рівнем внутрішньої мотивації, креативності та гармонії з власними діями. Він доступний кожному, хто займається діяльністю, що відповідає його здібностям, інтересам і внутрішньому покликанню. За спостереженнями автора, саме в стані потоку людина здатна пережити одні з найякісніших і найінтенсивніших емоцій – митці повністю з'єднуються зі своїм творчим процесом: музиканти – з мелодією, художники – із зображенням, письменники – з образами своїх героїв. Цей досвід сприяє виникненню глибокого, автентичного відчуття щастя, що супроводжується втратою відчуття часу, зникненням втоми та надзвичайним енергетичним підйомом. Досягнення стану потоку можливе як у професійній діяльності, так і в особистісному дозвіллі, і воно постає як внутрішня винагорода, що сприяє розвитку цілісної особистості [11].

Значний внесок у педагогіку щастя зробили проєкти UNESCO – зокрема концепція *Happy Schools*, яка орієнтує освітню політику на благополуччя як стратегічну мету. Вона охоплює не лише академічні досягнення, а й атмосферу школи, емоційну безпеку, етику взаємодії. У 2025 році *Centenary University* (США) вперше у світі відкрив PhD-програму з досліджень щастя, що свідчить про формування окремої академічної дисципліни [10].

2020 року в Україні був створений Український інститут дослідження щастя. Головною метою цієї громадської організації є розробка концепції соціально-економічного розвитку України крізь призму щастя окремої особистості та її впровадження в українську суспільну практику на основі проведення міждисциплінарних теоретичних та прикладних досліджень феномена щастя із залученням методологічного інструментарію філософії,

психології, соціології, антропології, економіки та нейронауки. Український інститут дослідження щастя є унікальним національним науково-просвітницьким проектом, покликаним системно досліджувати соціальний феномен щастя й трансформувати отримані знання в практичні рекомендації для освіти, HR-сфери, бізнесу та державної політики. Він поєднує наукову теорію, міжнародну співпрацю та практичні ініціативи на шляху до формування більш щасливого суспільства [12].

Отже, у світовій науці відбувається активне становлення гуманітарної науки про щастя, яка все більше інтегрується в педагогіку та освіту як її ціннісний і методичний центр. Н. Нодінгс доводить, що щастя повинно бути ціллю освіти на рівні з академічними або професійними досягненнями. Освіта повинна пропонувати дітям можливості для формування характеру, духовності, міжособистісного росту, усвідомлення свого місця в родині, громаді й природі. Школа повинна готувати учнів до участі в демократичному житті та службі громаді, з повагою до інших і відповідальністю за спільне благо. А щасливе шкільне середовище, за її переконанням, означає задоволення реальних потреб учнів, підтримка, доброзичливі стосунки, можливість внутрішнього сенсу сьогодні – а не лише у майбутньому [13].

Курс із назвою «Уроки щастя» створили в межах Всеукраїнської програми ментального здоров'я «Ти як?». Він базується на американській програмі із соціально-емоційного навчання Well-Being, яка була перекладена та адаптується українськими фахівцями в галузі психології та освіти. За словами МОН, курс має стати потужним пазлом концепції соціально-емоційного та етичного навчання, яка інтегрована в підхід реформи «Нової української школи», та навчить українців змалечку піклуватися про власне ментальне здоров'я і добробут оточення. Передбачається, що «Уроки щастя» надаватимуть знання і навички, які «важливі для щасливого, змістовного, плідного життя» [14].

Саме в цьому контексті можлива поява нової парадигми – освіти як простору життєвого щастя.

Школа гуманітарної праці (ШГП) унікальна тим, що поняття щастя в її практиці не є абстрактною декларацією чи емоційною інтенцією. Це – інтегральна цінність, що втілюється у змісті, формі та культурі освіти вже багато років поспіль. ШГП як авторська школа є унікальним соціокультурним середовищем, де створено простір для гармонійного розвитку, морального вдосконалення та естетичного переживання світу. Концептуальним стрижнем моделі є поєднання трьох засад: духовності, праці та культури. Виховання щасливої людини передбачає розгортання особистості в умовах співтворчості, довіри та смислу. Дитина не навчається абстрактно – вона живе культурою, діалогом, самопізнанням.

Середовище ШГП формує унікальні педагогічні механізми щастя:

1. Естетика простору. Архітектурний та інтер'єрний дизайн ШГП спроектовані з урахуванням класичної гармонії: простір оформлений як «мова краси», що формує у дітей відчуття гідності, культурного смаку та сенсу. Завдяки багатій бібліотеці, мистецьким зонам і інформативній архітектурі створюється освітній простір, що стимулює розвиток емпатії, самоповаги та естетичного виховання. Функція бібліотечно-інформаційного центру, який містить понад 46 000 томів – найбільший в Україні – посилює культурний вплив простору ШГП.

2. Культурний канон. Учні залучені до інтенсивного вивчення класичних текстів (міфологія, філософія, література), образотворчого мистецтва й музики як елементів діалогу з культурно-історичною спадщиною. Це не сухі дисципліни, а освітні практики, що сприяють розвитку емоційного інтелекту, «пам'яті серця» та ціннісної автономії. ШГП реалізує авторські програми, де вчителі-методисти, кандидати наук і заслужені працівники впроваджують гуманітарну парадигму через міжпредметні зв'язки та мистецькі проекти.

3. Трудовий досвід. Педагогіка ШГП сприймає працю не як утилітарну діяльність, а як метафору відповідальності та співпраці. Садівництво, підготовка шкільних свят, волонтерські ініціативи – це практики, що виховують почуття корисності, взаємодопомоги та внеску в колектив. Вони формують щастя через усвідомлення спільної дії й особистої відповідальності в реальних соціальних контекстах.

4. Духовний вимір. У центрі педагогічного процесу – пошук особистого сенсу. Кожна подія, урок або мистецька акція спрямована на формування внутрішнього Я дитини. У ШГП педагог виступає не лише викладачем, а й «свідком» та співучасником пошукового процесу. Такий підхід формує щастя як інтеграцію з істиною, добром і красою – відповідно до авторської концепції школи. ШГП реалізує принцип щастя як досвід єдності з істиною, добром і красою. Така модель є не лише педагогічним експериментом, а візією можливої нової школи – не лише успішної, а щасливої.

Щоб підтвердити вірність педагогічного підходу Школи гуманітарної праці було проведено емпіричне дослідження серед учнів, випускників та батьків навчального закладу метою якого було виявлення специфічних характеристик щастя як суб'єктивного освітнього результату та якості освітнього середовища, а також оцінка ефективності педагогічної моделі школи через призму компонентів позитивного функціонування особистості за моделлю PERMA.

Методологічною основою дослідження є інтегративний підхід, що поєднує феноменологічну, гуманістичну та культурно-антропологічну

Узагальнені середні значення за компонентами PERMA (2022–2024 рр.)

Рік	Р (Позитивні емоції)	Е (Залученість)	Р (Стосунки)	М (Сенс)	А (Досягнення)
2022	4,3	4,1	4,5	4,6	4,4
2023	4,4	4,2	4,7	4,5	4,6
2024	4,5	4,3	4,8	4,7	4,7

парадигми. Щастя розглядається як педагогічно значущий феномен, що виявляється в емоційно-ціннісному досвіді дитини, у її здатності до сенсу, стосунків, творчості й відповідального вибору. У дослідженні використано такі методи:

- теоретичні: аналіз філософської, педагогічної, психологічної літератури з теми; систематизація понять; порівняльний аналіз концепцій;

- емпіричні: анкетування, напівструктуроване інтерв'ю, педагогічне спостереження, експертне оцінювання;

- статистичні: кількісна обробка результатів, порівняльний аналіз, інтерпретація динаміки.

Дослідження реалізовувалося на базі Школи гуманітарної праці (м. Херсон) упродовж 2022–2024 років. До вибірки увійшли:

- учні 9–11 класів (N = 54), які пройшли комплексне анкетування за критеріями щастя (за моделлю PERMA);

- випускники 2015–2022 років (N = 42), які взяли участь в онлайн-опитуванні про вплив школи на їхню життєву траєкторію;

- 12 батьків і 14 педагогів, які надали експертні інтерв'ю.

Оцінювання щастя базувалося на адаптованій версії опитувальника PERMA Profiler (Seligman, 2011), що включає п'ять вимірів:

Р – позитивні емоції,

Е – залученість,

Р – стосунки,

М – сенс життя,

А – досягнення.

Кожен вимір оцінювався за п'ятибальною шкалою (1 – дуже низько, 5 – дуже високо). У додаткових запитаннях уточнювалися джерела радості, самооцінка значущості навчання, емоційна пам'ять про школу, рівень самореалізації.

Важливим якісним інструментом стали напівструктуровані інтерв'ю з випускниками. У відповідях виразно фіксувалася емоційна насиченість, почуття гідності, вдячності, важливість культурної традиції школи. Отримані дані не претендують на статистичну репрезентативність, проте дають глибоке розуміння механізмів педагогіки щастя в дії.

Емпіричне дослідження, проведене серед учнів, випускників і батьків Школи гуманітарної праці, дозволило виявити ключові характеристики щастя як освітнього результату та середовища.

Аналіз відповідей учнів (N = 54) свідчить про стабільно високі показники за всіма п'ятьма

компонентами моделі PERMA. Особливо високими виявились рівень стосунків (R = 4,7) та сенсу (M = 4,6). Це свідчить про глибоку емоційну включеність та ціннісну ідентифікацію з культурою школи. Випускники (N = 42), які проходили опитування, у 89% відповідей підкреслили, що досвід ШГП справив значний вплив на їхню здатність до самореалізації, емоційної стійкості й творчості. Середній бал за відчуттям щастя в період навчання становив 4,5 з 5. Більшість відзначили важливість естетики простору, діалогу з учителями, залученості до культурної традиції школи. У Таблиці 1 наведено узагальнені середні значення за компонентами PERMA (2022–2024 рр.).

Результати підтверджують гіпотезу дослідження: освітнє середовище, сформоване на засадах естетики, духовності, праці та діалогу, сприяє формуванню глибоко щасливої особистості.

Інтерв'ю з батьками й педагогами підтвердили, що феномен щастя у ШГП сприймається не як споживча задоволеність, а як атмосфера сенсу, культури, турботи й розвитку. Відзначено також особливу роль педагога як носія гуманітарної місії, співучасника шляху дитини.

Результати емпіричного вивчення демонструють ефективність гуманітарної моделі освіти, орієнтованої на формування щастя як життєвої основи.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що щастя є міждисциплінарною категорією, яка набуває особливого значення в педагогіці як ціннісна орієнтація, стратегічна мета освіти та маркер її якості. Сучасна світова наука дедалі більше звертається до гуманітарних підходів у трактуванні щастя, зокрема в межах позитивної психології, смисложиттєвої педагогіки та концепції «щасливої школи». Філософські й культурні надбання – від ідей Григорія Сковороди до логотерапевтичної спадщини Віктора Франкла – слугують підґрунтям для формування педагогіки щастя, заснованої на самореалізації, внутрішній свободі та етичній відповідальності. Авторська модель Школи гуманітарної праці виступає прикладом цілісної реалізації цих ідей через естетично організоване середовище, діалогічну культуру, залучення до культурного спадку, працю як спосіб творення сенсу та виховання духовності. Ця модель демонструє, що школа може бути не лише успішною академічно, але й щасливою – простором, де діти ростуть гармонійними, відповідальними

й автономними особистостями. Емпіричні результати дослідження підтвердили ефективність цієї гуманітарної освітньої моделі: високі показники за компонентами PERMA, позитивна емоційна пам'ять випускників і визнання впливу шкільного досвіду на особистісне становлення.

Отже, педагогіка щастя має не лише теоретичне, а й практичне підґрунтя для подальшого розвитку в українському освітньому просторі як засіб формування гармонійної, відповідальної та внутрішньо вільної особистості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арістотель. Нікомахова етика / пер. з давньогр. В. Ставнюк. К. : Аквілон-плюс, 2002. 480 с.
2. Конфуцій. Судження і бесіди (Лунь Юй). *Echafaud (Ешафом)* : журнал. 2023. 6 лист. URL: <https://echafaud.org/confuciy-lun-jui/> (дата звернення 28.07.2025).
3. Сковорода Г. Повне зібрання творів : У 2 т. К. : Наукова думка, 1973. URL: <http://litopys.org.ua/skovoroda/skov1.htm> (дата звернення 28.07.2025).
4. Frankl V.E. Man's Search for Meaning. Boston : Beacon Press, 2006. 184 p.
5. Resolution adopted by the General Assembly on 28 June 2012 : 66/281. International Day of Happiness / United Nations ; General Assembly. Distr.: General 12 July 2012. URL: <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n11/475/68/pdf/n1147568.pdf> (date of access: 28.07.2025).
6. Huppert F.A. Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2009. Vol. 1(2), P. 137–164. DOI: doi:10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x
7. Keyes C. What is Flourishing? *YouTube*. 2015, 6 sept. URL: https://www.youtube.com/watch?v=G_o70I3jvUQ (date of access: 28.07.2025).
8. World Happiness Report 2024 / Eds.: J.F. Helliwell, R. Layard, J.D. Sachs, J.-E. De Neve, L.B. Aknin, S. Wang. University of Oxford: Wellbeing Research Centre, 2024. URL: <https://worldhappiness.report/ed/2024> (date of access: 28.07.2025).
9. Sharma K. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and well-being by Martin E.P. Seligman – A Book Review. *NHRD Network Journal*. 2016. Vol. 9(4). P. 106–109. DOI: <https://doi.org/10.1177/0974173920160420>
10. Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific / UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. 2016. 94 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140> (date of access: 28.07.2025).
11. Чиксентміраї М. Потік. Психологія оптимального переживання. Харків : КСД, 2017. 368 с.
12. Український інститут дослідження щастя : сайт. URL: https://ukr-happiness-institute.com/diyalnist/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 21.07.2025).
13. Noddings N. Happiness and Education. Cambridge University Press, 2003. 308 p.
14. Троян І. Усе про «Уроки щастя»: зібрили відповіді на популярні питання. *НУШ* : сайт. 2024, 24 липня. URL: <https://nus.org.ua/2024/07/24/use-pro-uroky-shhastya-zibraly-vidpovidi-na-populyarni-pytannya/> (дата звернення 20.07.2025).

ІСТОРИОГРАФІЧНИЙ ОГЛЯД ДОСЛІДЖЕННЯ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ: КЛЮЧОВІ ЕТАПИ ТА КОНЦЕПЦІЇ

HISTORIOGRAPHICAL REVIEW OF RESEARCH ON INFORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE: KEY STAGES AND CONCEPTS

Стаття представляє історіографічний аналіз досліджень неформальної освіти дорослих в Україні, детально розглядаючи ключові віхи її становлення, розвитку і основні концептуальні підходи, що сформувалися в науковій дискусії з часом. Еволюція цього напрямку демонструє шлях від рідкісних згадок у контексті позашкільної освіти до перетворення на самостійну міждисциплінарну галузь, яка поєднує досвід сфери педагогіки, соціології, психології та управління. У тексті розроблено періодизацію основних етапів розвитку наукових ідей у цій сфері та виведено ключові концепції, що сприяли усвідомленню ролі неформальної освіти дорослих у сучасному українському суспільстві.

Початок історичних пошуків у сфері неформальної освіти пов'язується з міжнародною конференцією у Вільямсбурзі 1967 року, яка акцентувала увагу на глобальній освітній кризі. Особливий акцент зроблено на період 1990-х – початку 2000-х років, коли дослідження неформальної освіти набули самостійного статусу як наукової галузі та освітньої практики. Відзначено важливість прориву у 2009 році завдяки презентації «Концептуальних положень освіти дорослих» Л. Лук'янової. Цей документ став першим офіційним визнанням значущості освіти дорослих і, зокрема, її неформального компоненту, інтегруючи його як вагомий частину національної освітньої системи.

Стаття також аналізує суттєві досягнення у сфері неформальної освіти під час 2010-х років – як у теоретичних дослідженнях, так і на рівні практичних ініціатив щодо її інтеграції до освітньої системи країни. Сучасний етап у розвитку (2020-ті роки) характеризується інституційним визнанням ролі неформальної освіти на державному рівні, синергійною взаємодією формальної, неформальної та інформальної освіти, розширенням мережі освітніх закладів і технологічних інновацій, а також зростанням уваги до валідації результатів навчання у цьому форматі.

Неформальна освіта визначається як критично важливий елемент безперервного навчання дорослих, який відповідає сучасним соціальним викликам і сприяє розвитку держави, суспільства й особистості в цілому. Перспективи наукового дискурсу спрямовані на удосконалення методів оцінювання й валідації здобутків неформального навчання, впровадження інноваційних освітніх технологій і забезпечення справедливого доступу до якісної освіти для всіх прошарків населення.

Ключові слова: неформальна освіта, освіта для дорослих, історіографія, освітні

концепції, концептуальні положення освіти дорослих.

The article presents a historiographical analysis of research on informal adult education in Ukraine, examining in detail the key milestones in its formation, development, and the main conceptual approaches that have emerged in scientific discourse over time. The evolution of this field demonstrates its path from rare mentions in the context of extracurricular education to its transformation into an independent interdisciplinary field that combines experience in the fields of pedagogy, sociology, psychology, and management. The text develops a periodization of the main stages of development of scientific ideas in this field and identifies key concepts that contributed to the awareness of the role of non-formal adult education in contemporary Ukrainian society.

The beginning of historical research in the field of informal education is associated with the 1967 international conference in Williamsburg, which focused on the global education crisis. Particular emphasis is placed on the period from the 1990s to the early 2000s, when research on non-formal education gained independent status as a scientific field and educational practice. The importance of the breakthrough in 2009 thanks to the presentation of "Conceptual Provisions of Adult Education" by L. Lukyanova is noted. This document was the first official recognition of the importance of adult education and, in particular, its non-formal component, integrating it as an important part of the national education system.

The article also analyzes significant achievements in the field of non-formal education during the 2010s, both in theoretical research and at the level of practical initiatives for its integration into the country's education system. The current stage of development (2020s) is characterized by institutional recognition of the role of non-formal education at the state level, synergistic interaction between formal, non-formal, and informal education, expansion of the network of educational institutions and technological innovations, as well as increased attention to the validation of learning outcomes in this format.

Non-formal education is defined as a critically important element of continuous adult learning that responds to contemporary social challenges and contributes to the development of the state, society, and the individual as a whole. The prospects for scientific discourse are aimed at improving methods for assessing and validating the achievements of non-formal learning, introducing innovative educational technologies, and ensuring equitable access to quality education for all segments of the population.

Key words: non-formal education, adult education, historiography, educational concepts, conceptual provisions of adult education.

УДК 37.013 (73)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.4>

Кунцевич Я.М.,

аспірант кафедри педагогіки і методики викладання історії та суспільних дисциплін

Навчально-наукового інституту історії та суспільних дисциплін

імені О.М. Лазаревського Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна система освіти в Україні перебуває в стані інтенсивних трансформацій, зумовлених одночасно переосмисленням освітньої парадигми під впливом соціальних запитів і пошуком

інноваційних форм і методів організації навчального процесу, які б адекватно відповідали вимогам як молоді, так і дорослого населення. У цьому контексті методологічну значущість для дослідження становлять визначені і. Зязюном суперечності, що

стимулюють розвиток сучасних освітніх концепцій. Серед них варто виокремити наступні:

- суперечність між глобальними тенденціями (необхідність міжнародної інтеграції та співпраці) і локальними потребами (забезпечення життєздатності місцевих громад);

- протиставлення універсального (загальносвітська культура) та локального (національна ідентичність і культура);

- напруження між традиційністю (цінність накопиченого історичного досвіду) та сучасними викликами (актуалізація досягнень соціального прогресу);

- розрив між довгостроковими перспективами (продовження ефективності освітніх реформ і необхідність їх ґрунтовного обґрунтування) і короткостроковими завданнями (концентрація на оперативному задоволенні нагальних потреб) [3].

Неформальна освіта має значний потенціал для подолання зазначених суперечностей завдяки поєднанню індивідуального та соціального досвіду. Орієнтуючись на задоволення особистих потреб її учасників, вона реалізується через групову взаємодію, що базується на принципах толерантності, рефлексії та зворотного зв'язку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових праць, присвячених дослідженню сутності, змісту та значення неформальної освіти у межах сучасної української наукової думки, демонструє зростаючий інтерес до трансформації освітньої парадигми в Україні. Особливу увагу цьому питанню приділено у працях таких дослідників, як І. Зязюн, Ю. Шустак, І. Фрига, О. Мартиросян, Л. Лук'янова, Л. Ващенко, Ю. Романишин, Є. Бохонько та А. Мос-тович. Їхні роботи спрямовані на концептуалізацію ролі і місця безперервної освіти та неформального навчання в системі педагогічної діяльності України. Важливі історичні етапи становлення концепції неформальної освіти висвітлено у дослідженнях Л. Сігасва, Л. Лук'янова, Н. Павлик, О. Василенко та інших учених. Утім, проведений аналіз цих робіт виявляє наявність суперечностей щодо базових засад концептуальної моделі неформальної освіти, що потребує подальшого теоретичного осмислення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Стаття аналізує прогрес у галузі, присвяченій вивченню неформальної освіти дорослих. Проте, для подальшого поглиблення досліджень і усунення існуючих наукових прогалин необхідно вивчити деякі ключові аспекти проблематики. Серед найважливіших напрямів, що потребують належної уваги, можна зазначити:

- проведення історіографічного аналізу досліджень неформальної освіти дорослих в Україні, що дозволить систематизувати існуючі знання про етапи її становлення та розвитку;

- здійснення періодизації розвитку інтелектуальних ідей у цій сфері, зокрема визначення

ключових змін і тенденцій, що сприяли еволюції концептуальних засад неформальної освіти дорослих;

- критичне оцінювання динаміки становлення неформальної освіти дорослих, простежуючи її трансформацію від епізодичних згадок у контексті позашкільного виховання до конституювання як самостійної галузі наукових досліджень.

Це дозволить з'ясувати фундаментальні механізми розвитку обраної сфери знань та сформулювати якісну основу для подальшого теоретичного і прикладного осмислення проблеми.

Мета статті – заповнення цієї прогалини шляхом аналізу основних етапів розвитку досліджень неформальної освіти дорослих в Україні та виявлення ключових концепцій, що формували цю галузь знань.

Виклад основного матеріалу. Історія формування та еволюції неформальної освіти у сучасному світі бере початок від міжнародної конференції, яка відбулася в місті Вільямсбург, США, у 1967 році. На цій події було проголошено ідеї, що відображали усвідомлення глобальної освітньої кризи. Серед ключових питань піднімалися проблеми застарілості навчальних програм, а також визнання того факту, що освітній прогрес не завжди супроводжується економічним зростанням. Крім того, було зазначено труднощі, з якими стикаються країни у фінансуванні систем формальної освіти. У результаті дискусій був зроблений висновок, що офіційні освітні структури функціонують надто повільно, аби відповідати динамічним соціально-економічним змінам. Їхня стагнація зумовлена не лише внутрішнім консерватизмом цих систем, але й соціальною інерційністю, яка панує у суспільствах [8, с. 77].

Термін «неформальна освіта» вперше увійшов до наукового обігу у 1968 році в дослідженні П. Кумбса під назвою «Світова освітня криза: системний підхід». У цій праці один із розділів був присвячений аналізу цього виду освіти. Відтоді фахівці у сфері стратегії та економіки, зокрема представники Світового банку, почали чітко розрізняти формальну, неформальну та інформальну освіту [2, с. 181].

У Міжнародній енциклопедії освіти неформальна освіта визначається як організована, систематична діяльність, спрямована на навчання, що проводиться поза межами традиційної шкільної системи і має на меті забезпечення освітніх можливостей для окремих груп населення [17, с. 351].

Міжнародний стандарт класифікації освіти, розроблений організацією ЮНЕСКО, визначає неформальну освіту як будь-яку організовану навчальну діяльність, що має тривалість у часі, але не відповідає критеріям формальної освіти. Ця форма освітньої діяльності може здійснюватися як у межах освітніх установ, так і поза їхнім

простором, залучаючи учасників незалежно від вікових категорій. Основна її особливість полягає у відсутності прагнення до формальної атестації здобувача освіти. Неформальна освіта може мати як професійну орієнтацію, спрямовану на розвиток фахових компетенцій, так і загальнокультурну спрямованість, збагачуючи особистий світогляд індивіда. Зміст та методи навчання в даному процесі не є жорстко регламентованими та підлягають гнучкій адаптації до актуальних потреб учнів [16].

Як стверджує Л. Лук'янова, поняття «неформальна освіта» вживається для позначення освітнього процесу, що здійснюється поза рамками традиційної, тобто формальної та нормативної, освітньої системи. Цей тип освіти має на меті задоволення пізнавальних потреб визначеної групи осіб [6, с. 95].

Так, сьогодні, коли освітні установи втратили монополію на поширення інформації, особливого значення набуває неформальне навчання. У сучасних умовах життя важливо, щоб освіта була не лише доступною, але й адаптованою до різноманітних потреб населення, при цьому процес навчання має бути максимально динамічним. Формальна система освіти, представлена університетами, коледжами та іншими навчальними закладами, часто виявляється недостатньою для задоволення всіх запитів суспільства. У зв'язку з цим виникає нагальна необхідність у розвитку неформальної освіти, яка може заповнити ті прогалини, що залишаються поза межами формального навчання. Неформальне навчання дорослих охоплює всі форми культурно-просвітницької роботи, спрямовані на задоволення інтересів і потреб різних соціальних груп, і не передбачає обов'язкової видачі диплома чи сертифіката [14, с. 80].

Неформальна освіта охоплює будь-яку організовану освітню діяльність, яка проводиться поза межами формальної освітньої системи, водночас доповнюючи її. Вона спрямована на набуття практичних умінь і навичок, необхідних для активної соціальної та економічної участі в житті суспільства. Такий вид навчання має чітко визначену ціль, структуровану програму, заплановані часові рамки та відповідну інфраструктурну підтримку, а також здійснюється з усвідомленим підходом. Хоча отримані знання зазвичай не супроводжуються сертифікацією, існує можливість її оформлення в окремих випадках.

До неформальної освіти належать різноманітні курси, гуртки за інтересами, школи мистецтв і ремесел, громадські організації, семінари, лекції, клуби, туристичні станції. Вона акцентує увагу на самоосвіті, особистісному оновленні й оволодінні новими компетенціями. Особливістю цієї форми навчання є те, що вона зазвичай не передбачає отримання офіційних дипломів, особливо для дорослих [7, с. 80–81].

У процесі дослідження було проаналізовано різні варіанти авторських періодизацій етапів становлення додаткової освіти, які варіюються залежно від методологічного підходу та наукових інтересів дослідників. Ми вважаємо, що розуміння розвитку безперервної освіти, а зокрема її неформального сегмента, є важливим для розкриття концептуальних основ та передумов цього явища.

Деякі вчені визначають безперервну освіту як додаткову та виокремлюють чотири ключові етапи її розвитку:

- Перший етап (1950-ті – початок 1960-х років XX ст.): безперервна освіта використовується переважно для усунення прогалин у шкільній освіті дорослих;

- Другий етап (середина 1960-х років XX ст.): її функція зводиться до процесів підвищення кваліфікації;

- Третій етап (кінець 1960-х – початок 1970-х років XX ст.): акцент зміщується на здобуття професійної кваліфікації;

- Четвертий етап (середина 1970-х років XX ст.): безперервна освіта набуває соціального виміру, забезпечуючи адаптацію особистості до вимог суспільства [10, с. 168].

Оскільки ця класифікація була створена наприкінці 1970-х років, вона потребує осучаснення та розширення. Варто відзначити, що на початку 1970-х років активізувався розвиток неформальної освіти для дорослих. Протягом 1972–1988 років Інститут освіти ЮНЕСКО довів ефективність неформальної освіти в порівнянні з формальною, що підкреслило її перспективність і важливість у сучасному освітньому ландшафті.

Павлик Н. [9] у своєму дослідженні підкреслює те, що історія освіти дорослих проходить через два ключових етапи, видається цілком слушною. Перший етап – доінституційний – бере свій початок ще до формування освітніх інститутів і був тісно пов'язаний із особистісним розвитком у процесі взаємодії. Цей етап нині часто називають неформальним або позаінституційним. Другий етап – інституційний – характеризується появою систематизованих освітніх структур, типів та форм діяльності, а також усталених норм, статусів і ролей, які забезпечують їх функціонування [9, с. 12]. Залежно від підходу до осмислення поняття неформальної освіти, можна стверджувати, що вона була присутня на всіх етапах становлення освітньої системи. У цьому контексті варто відзначити, що неформальна освіта виступала як інноваційна діяльність, яка, доводячи свою ефективність і результативність, поступово інтегрувалася з позаінституційної площини у межі інституційної системи.

Історіографічний аналіз досліджень неформальної освіти дорослих в Україні свідчить про багатогранний характер формування цього

феномену, що проходив через кілька ключових етапів (дивитися малюнок 1), супроводжуючись розвитком сучасних концепцій, які визначають її місце й функціональну роль у суспільстві.

Період 1990-х – початку 2000-х років відзначається як етап становлення досліджень з проблематики неформальної освіти дорослих, що набули значення самостійної галузі наукового пізнання та освітньої практики. Основні характеристики і події цього періоду можна виділити наступним чином.

Перше, це поява первинних досліджень у межах різноманітних напрямів позашкільної, післядипломної, громадянської та професійної освіти дорослих. У цьому контексті науковці почали розглядати неформальну освіту як важливий механізм соціалізації й адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, що склалися в Україні після здобуття незалежності.

Другим виділимо активне поширення освітніх ініціатив неформального характеру. До таких належали курси, тренінги й семінари для дорослих, які мали на меті підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, збагачення громадянських компетентностей та залучення до громадської діяльності [4, с. 404–408].

Третє – недостатня нормативно-правова регламентація. У цей період неформальна освіта дорослих ще не була інтегрована в систему національної освіти, а її результати не мали офіційного визнання, що створювало певні труднощі для її легалізації у суспільному просторі [15, с. 234–236].

Четвертим виділимо формування концептуальних підходів в межах наукових досліджень. У публікаціях цього періоду неформальна освіта трактувалася як складова безперервного навчання, що спрямована на забезпечення адаптації до суспільних трансформацій, підтримку професійного зростання і особистісного розвитку дорослих.

Останнім виділимо спроби пошуку оптимальних моделей і форм організації неформальної освіти. На цьому етапі досліджувалися можливості координації зусиль державних, громадських і приватних інституцій для ефективного впровадження практик неформального навчання у відповідь на потреби суспільства.

Таким чином, даний етап історичного розвитку заклав основу для формування сучасних теоретико-методологічних та практичних підходів, які відображають значущість неформальної освіти як однієї з ключових складових навчання протягом усього життя.

У 2009 році в Україні відбувся ключовий прорив у розвитку неформальної освіти дорослих. Того року в Академії педагогічних наук України було презентовано «Концептуальні положення освіти дорослих», створені доктором педагогічних наук Л. Лук'яною [5]. Цей документ став першим офіційним підтвердженням важливості освіти дорослих, зокрема її неформальної складової, як невід'ємної частини національної освітньої системи.

Основні підсумки та положення 2009 року включали кілька важливих нововведень. Зокрема, вперше офіційно закріплено право на навчання протягом усього життя для кожного громадянина України, охоплюючи як формальні, так і неформальні форми освіти. Була наголошена значущість неформальної освіти у всебічному розвитку особистості, професійному зростанні та суспільній активності дорослих. Водночас визнано вагомую роль громадських організацій, навчальних центрів, асоціацій та клубів, що забезпечують освітні можливості за межами формальної системи.

Зауважимо, що даний документ став основою для подальшої розробки стратегічних ініціатив, зокрема «Проекту концепції розвитку освіти України 2015–2025» [11]. Важливим аспектом

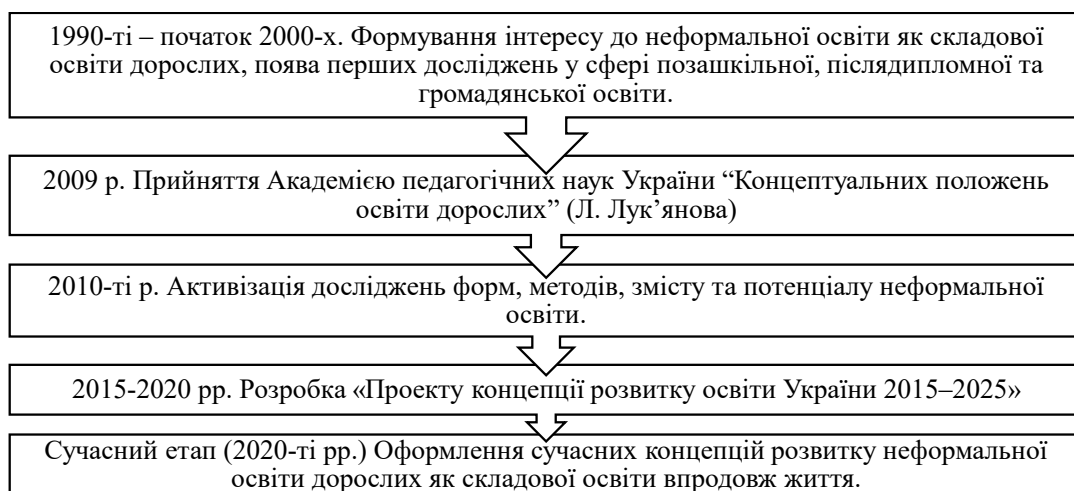


Рис. 1. Ключові етапи дослідження неформальної освіти дорослих в Україні (особиста розробка автора)

цього проекту стало надання офіційного визнання компетенціям, здобутим у процесі неформального навчання, в рамках формальної системи освіти.

Таким чином, період 2009 року ознаменувався переходом від розрізнених, локальних освітніх ініціатив до широкого системного впровадження та державного визнання освіти дорослих у неформальному форматі. Ідея освіти протягом життя стала фундаментальним принципом, який відповідав сучасним європейським тенденціям і сприяв інтеграції України у міжнародну освітню спільноту. Крім того, були запущені процеси створення нормативно-правової бази для підтримки та подальшого розвитку неформальної освіти дорослих.

Упродовж 2010-х років в Україні спостерігався значний поступ у сфері розвитку неформальної освіти дорослих, що виявився як у наукових дослідженнях, так і в практичних заходах, спрямованих на її інтеграцію до національної освітньої системи. Цей період характеризувався низкою ключових тенденцій та важливих подій.

Одним із фундаментальних кроків стало прийняття концептуальних засад для розвитку неформальної освіти дорослих. Зокрема, у 2019 році була презентована авторська концепція, що стала основою для державного визнання й підтримки цієї освітньої моделі як невід'ємного елемента освітньої системи України [1]. Це створило необхідну нормативну базу для подальших реформ і інституційних змін.

Різноманіття форм неформальної освіти та розширення спектру освітніх провайдерів стали наступною визначною характеристикою цього періоду. Етосом стали такі формати, як тренінги, короткотермінові курси, семінари та індивідуальне навчання під наставництвом тьюторів. Даний розвиток реалізовувався завдяки зусиллям як державних установ, так і громадських та приватних організацій [12, с. 154].

Важливим аспектом стала концептуалізація ролі неформальної освіти у зміцненні громадянського суспільства. Освітні програми сприяли формуванню соціальних компетенцій, стимулювали громадянську активність, волонтерську діяльність і творчий потенціал дорослого населення.

Інтеграція освітніх програм із потребами ринку праці стала своєрідним пріоритетом. Великий акцент був зроблений на кореляції між освітнім контентом і актуальними вимогами трудового ринку, узаконенні компетентностей, здобутих у межах неформальної освіти. Особливої уваги заслуговує впровадження дистанційних та онлайн-форм навчання.

Розширення мережі центрів освіти дорослих також стало важливим поступом. У різних регіонах країни розпочалася активна розбудова таких центрів, що забезпечило підвищення доступності освітніх послуг для широкого кола населення.

Активізація громадських ініціатив та утвердження міжнародного співробітництва стали ще однією визначною рисою періоду. Особливо слід відзначити діяльність ГС «Українська асоціація освіти дорослих», яка в 2016 році приєдналася до членства в Європейській асоціації освіти дорослих, зміцнивши транскордонну співпрацю і обмін практиками [13, с. 98].

Підвищена увага до питань якості та доступності освітніх послуг сформувала окремий напрям досліджень. Вивчалися тематичні пріоритети навчання дорослих, здійснювалася оцінка ефективності програм, а також аналіз територіальної й фінансової доступності освітніх послуг з урахуванням специфічних регіональних потреб країни.

Загалом, це десятиліття стало періодом комплексної перебудови підходів до дорослої освіти в Україні, створивши сприятливі передумови для подальшого розвитку даного сегмента в контексті світових тенденцій і національних завдань.

Упродовж 2020-х років неформальна освіта дорослих в Україні стала невід'ємною складовою національної освітньої системи, що обумовлено глобальними викликами, необхідністю розвитку людського капіталу та становленням громадянського суспільства.

Характерними рисами сучасного етапу є такі аспекти:

- інституційне визнання неформальної освіти на державному рівні, що характеризується затвердженням та реалізацією «Концепції розвитку неформальної освіти дорослих в Україні» слугують визначальною основою для формування стратегічних пріоритетів, а також механізмів реалізації державної політики в зазначеному напрямі;

- синергія формальної, неформальної та інформальної освіти. Особливу увагу приділяється інтегрованості та взаємодоповнюваності цих освітніх форм, що створює умови для забезпечення безперервності навчання упродовж життя [12, с. 154–155];

- розширення мережі закладів неформальної освіти, зокрема активний розвиток центрів освіти та навчання дорослих у різних регіонах України підвищує рівень доступності освітніх послуг, сприяючи формуванню конкурентоспроможного людського ресурсу;

- визнання результатів неформальної освіти. Основоположним принципом стає відповідність компетентностей, здобутих у процесі неформального навчання, актуальним запитам ринку праці, що передбачає легітимізацію навчальних результатів та діяльності освітніх провайдерів;

- актуалізація сучасних освітніх технологій, що характеризується впровадженням дистанційних і онлайн-форматів навчання розширює можливості для саморозвитку та особистісного зростання дорослого населення [12, с. 154–155];

– реагування на соціально-економічні виклики. Неформальна освіта стає потужним інструментом особистісного і професійного становлення, сприяє соціальній адаптації та активізації громадянської участі в умовах викликів війни й структурних трансформацій в Україні;

– забезпечення інклюзивності та доступності. Пріоритетом залишається рівний доступ до освітніх можливостей для широкого спектру соціальних груп, зокрема представників вразливих категорій населення.

Таким чином, інтеграція неформальної освіти дорослих до національної освіти України слугує важливим фактором соціального і економічного розвитку країни, відповідаючи сучасним тенденціям і потребам суспільства.

Останнім часом спостерігається помітне зростання інтересу до неформальної освіти серед дорослого населення. Цей вид навчання включає організацію занять на різноманітних курсах, освоєння іноземних мов, участь у клубах за інтересами, а також набуття навичок роботи з сучасними інформаційними технологіями. Такі освітні практики не лише сприяють підвищенню соціального статусу дорослих, але й допомагають їм утвердити власну індивідуальність та самооцінку. Головною особливістю неформальної освіти є її інтерактивний характер: учасники беруть активну участь у створенні навчальної програми, визначенні цілей, розробці плану реалізації й виборі основного змісту, забезпечуючи спільне погодження цих аспектів серед усіх членів групи [13, с. 98].

Висновки. Неформальна освіта є ключовою складовою неперервного навчання дорослих, що відповідає вимогам сучасного суспільства. Вона виникає як результат суспільного розвитку, відкриваючи доступ до освіти для різних вікових і соціальних груп – від молоді до літніх людей. Така форма навчання визначає взаємодію між громадянським суспільством, громадськими організаціями та формальною освітою, що підтверджує її актуальність і попит. Спроможність неформальної освіти сприяти прогресу держави, суспільства й особистості відкриває значні перспективи.

Неперервне навчання дорослих має бути інтегрованим у життя як необхідна умова соціального захисту та самовдосконалення. Його головна мета – гарантувати кожному право на індивідуальний освітній шлях, незалежно від матеріального становища чи поглядів. Такий процес дозволяє здійснювати інтелектуальне та професійне оновлення людини на всіх етапах її життя – від дитинства до зрілого віку.

Історіографічний аналіз досліджень з вивчення неформальної освіти дорослих в Україні демонструє поступальний розвиток від епізодичного висвітлення та обмеженого наукового інтересу до становлення цілісної й багатовимірної галузі

академічних досліджень. Кожен із періодів еволюції української наукової думки в цьому напрямку вирізнявся специфічними рисами, які формувалися під впливом як соціально-економічних чинників, так і політичних змін у країні.

На сучасному етапі спостерігається активна динаміка розвитку, процес інституціоналізації та посилення диференціації дослідницьких підходів, що засвідчує зростаюче значення неформальної освіти в умовах викликів XXI століття. У перспективі науковий дискурс щодо даної проблематики має фокусуватися на створенні ефективних методик валідації здобутків неформальної освіти, інтеграції інноваційних освітніх технологій, а також забезпеченні справедливого доступу до якісних освітніх практик для всіх соціальних груп населення, незалежно від їх статусу чи можливостей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аніщенко О. Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: Теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 1(15). С. 20–39. URL: <https://www.adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/article/view/89/52>
2. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: поняття, витоки, суспільне значення. Інноваційні проекти та програми а психології, педагогіці та освіті/ Колективна монографія. 2023. С. 179–204. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1>
3. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія, АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти ; передм. Ничкало Н. Г. К., 2003. 246 с.
4. Лук'янова Л., Ващенко Л. Неформальна освіта різних категорій дорослого населення: теоретичні аспекти, методичні засади. *Польсько-український науковий форум «Освіта для миру»*. 2019. № 2. С. 400–417. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734295/1/volume_2_2019-400-417.pdf.
5. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН, 2009. URL: https://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
6. Лук'янова Л.Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2012. Вип. 1 (214). С. 94–97.
7. Мартіросян О. І. Перспективи розвитку освіти дорослих у контексті Європейської інтеграції. *Благодійний фонд ім. А. С. Макаренка. Педагогічний процес: теорія і практика*. Київ, 2007. Вип. 4. С. 78–84.
8. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія / за ред. Аніщенко О.В. К.: ІПОД НАПН України, 2016. С. 77.
9. Павлик Н. П. Розвиток неформального сегмента у системі неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія педагогічні науки)*. 2016. № 1-2 (46-47). С. 7–12. URL: <http://pro.kubg.edu.ua/article/view/182162/182060>
10. Павлик Н. П. Становлення неформальної освіти дорослих: європейський контекст. *Українська полоністика*. 2018. № 15. С. 167–173. URL: <https://>

eprints.zu.edu.ua/29063/1/%D0%9F%D0%B0%D0%B2%D0%BB%D0%B8%D0%BA_7.pdf

11. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років». Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. URL: https://www.navs.edu.ua/files/zakon_ukr/proek-rozv-osvitu.pdf

12. Романишин Ю., Бохонько Є., Мостович А. Неформальна та інформальна освіта дорослих в Україні. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Т. 2, № 63. С. 153–156. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/63/part_2/32.pdf.

13. Сігаєва Л. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні у другій половині XX ст. Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В. О. Сухомлинського: зб. наук. пр. Серія: Педагогічні науки. Миколаїв: МНУ В. О. Сухомлинського, 2011. Вип. 133. С. 97–101. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6952/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%97_%D1%80%D0%BE%D0%B7%D

0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BA%D1%83_%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8_%D0%B4%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB%D0%B8%D1%85.pdf

14. Фрига І. О. Неформальна освіта дорослих в Україні. Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. 2017. № 2. С. 77–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2017_2_15.

15. Шустак Ю. І., Неформальна освіта дорослих у нормативно-правовому полі України. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 2. С. 233–239. URL: <https://pedagogy.bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2017/04/44.pdf>.

16. The Encyclopedia of Informal Education. Non-Formal Education. URL : <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>

17. The International Encyclopedia of Education. Oxford, 1985. Vol. 6. P. 351.

ЕВОЛЮЦІЯ КОНЦЕПЦІЙ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЦІ УКРАЇНИ: ВІД ВИТОКІВ ДО СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

EVOLUTION OF CONCEPTS OF PERSONAL VALUE ORIENTATIONS IN PEDAGOGY OF UKRAINE: FROM ORIGINS TO CONTEMPORARY CHALLENGES

Проведене дослідження зосереджено на системному та всебічному аналізі змін теоретичних підходів до ціннісних орієнтацій особистості в українській педагогіці від її історичних джерел до сучасної епохи. Остання вирізняється швидкими соціально-політичними трансформаціями, глобалізацією, швидким прогресом інформаційних технологій, а також появою нових викликів, особливо у контексті повномасштабної війни проти України. Проведене дослідження висвітлює ключові етапи генезису педагогічної думки в Україні. Висвітлено основні характеристики дореволюційного періоду, який створив підґрунтя для ціннісного виховання, поєднуючи релігійно-моральні принципи з національно-патріотичними ідеалами, що представлено у роботах Григорія Сковороди, Костянтина Ушинського та Софії Русової. У проведеному дослідженні підкреслено їхній вплив на процес становлення розуміння важливості духовності, народної ідентичності та особистісного зростання. Окрему увагу було приділено дослідженню розвитку педагогічної думки в Україні у радянський період, який характеризувався суворим ідеологічним контролем і насадженням одноманітних комуністичних принципів, метою яких було створення « нової радянської людини ». Водночас у проведеному дослідженні відзначено успішні спроби визначних педагогів, таких як Антон Макаренко та Василь Сухомлинський, пристосувати зазначені уніфіковані ідеї через інтеграцію елементів гуманізму та розвитку концепції колективного виховання й морального становлення у межах наявного устрою. У проведеному дослідженні було здійснено аналіз впливу політичних, соціально-економічних і культурних чинників на зміну педагогічних підходів, переорієнтацію пріоритетів та методик виховання ціннісних настанов. Посткомуністичний період розвитку педагогічної думки в Україні було визначено як епоху докорінної переоцінки, відродження національних засад, позбавлення ідеологічних нашарувань, гуманізації та демократизації освіти в процесі становлення самостійної української держави. У проведеному дослідженні було проаналізовано методологічні стратегії дослідження та розвитку ціннісних орієнтирів, зокрема, аксіологічний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний і синергетичний підходи, а також аргументовано їхню актуальність у сучасних реаліях.

Крім того, було виокремлено та ґрунтовно досліджено актуальні труднощі, які постали перед українською педагогікою у процесі виховання ціннісних орієнтирів у молоді. Особлива увага приділяється впливу інформаційних технологій, реаліям гібридної війни та проблематиці громадянської ідентичності, що набула особливої гостроти після 2014 року. У проведеному дослідженні також було розглянуто потребу у розвитку кри-

тичного мислення, навичок медіаграмотності, толерантності, відповідальності та здатності до самостійного вибору в умовах постійної невизначеності. Було аргументовано важливість гармонійного поєднання національних, європейських і загальнолюдських цінностей в освітньому процесі, підкреслено визначальну роль сім'ї, школи, закладів вищої освіти та активної громадянської спільноти у формуванні міцної ціннісної основи для кожної особистості.

Висновки проведеного дослідження узагальнюють основні тренди у розвитку розуміння цінностей та окреслюють майбутні шляхи для подальших наукових розвідок. Йдеться, зокрема, про вироблення практичних порад для освітніх закладів, розробку передових виховних програм і підходів, які стимулюють розвиток сфери цінностей і сенсу особистості, здатної до самоствердження та активної участі у формуванні демократичної та успішної України. Джерельна база проведеного дослідження охоплює широкий спектр класичних досліджень з педагогіки, філософії та психології, а також сучасні наукові статті, що висвітлюють актуальні аспекти окресленого питання.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, аксіологія освіти, історія педагогіки України, гуманізм, педагогічна парадигма, глобалізаційні виклики, патріотичне виховання.

The conducted research focuses on a systematic and comprehensive analysis of changes in theoretical approaches to the value orientations of the individual in Ukrainian pedagogy from its historical origins to the modern era. The latter is characterized by rapid socio-political transformations, globalization, rapid progress in information technologies, as well as the emergence of new challenges, especially in the context of a full-scale war against Ukraine. The conducted research highlights the key stages of the genesis of pedagogical thought in Ukraine. The main characteristics of the pre-revolutionary period are highlighted, which created the basis for value education, combining religious and moral principles with national-patriotic ideals, which is presented in the works of Hryhoriy Skovoroda, Konstantin Ushinsky and Sofia Rusova. The conducted research emphasizes their influence on the process of forming an understanding of the importance of spirituality, national identity and personal growth.

Particular attention was paid to the study of the development of pedagogical thought in Ukraine during the Soviet period, which was characterized by strict ideological control and the imposition of unified communist principles, the purpose of which was to create a «new Soviet person». At the same time, the study noted the successful attempts of prominent educators, such as Anton Makarenko and Vasyl Sukhomlynsky, to adapt these unified ideas by integrating elements of humanism and developing the concept of collective education

УДК 37.091.4

DOI <https://doi.org/10.32782/ipi85.1.5>

Ляленко В.В.,
аспірант кафедри педагогіки
і методики викладання історії
та суспільних дисциплін
Навчально-наукового інституту історії
та суспільних дисциплін
імені О.М. Лазаревського Національного
університету «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

and moral formation within the framework of the existing system. The study analyzed the influence of political, socio-economic and cultural factors on changing pedagogical approaches, reorienting priorities and methods of educating value orientations. The post-communist period of the development of pedagogical thought in Ukraine was defined as an era of radical reassessment, revival of national principles, deprivation of ideological layers, humanization and democratization of education in the process of forming an independent Ukrainian state. The study analyzed methodological strategies for studying and developing value orientations, in particular, axiological, activity-based, personality-oriented, competency-based and synergistic approaches, and argued their relevance in modern realities.

In addition, the current difficulties faced by Ukrainian pedagogy in the process of educating value orientations in young people were identified and thoroughly investigated. Particular attention is paid to the impact of information technologies, the realities of hybrid warfare and the issue of civic identity, which became especially acute after 2014. The study also considered the need to develop critical thinking, media literacy skills, tolerance, responsibility and the ability to make

independent choices in conditions of constant uncertainty. The importance of a harmonious combination of national, European and universal values in the educational process was argued, and the crucial role of the family, school, higher education institutions and an active civil society in forming a strong value foundation for each individual was emphasized. The conclusions of the study summarize the main trends in the development of understanding of values and outline future paths for further scientific research. This includes, in particular, the development of practical advice for educational institutions, the development of advanced educational programs and approaches that stimulate the development of the sphere of values and the meaning of the individual, capable of self-affirmation and active participation in the formation of a democratic and successful Ukraine. The source base of the study covers a wide range of classical studies in pedagogy, philosophy and psychology, as well as modern scientific articles that highlight relevant aspects of the issue.

Key words: value orientations, axiology of education, history of pedagogy of Ukraine, humanism, pedagogical paradigm, globalization challenges, patriotic education.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. В умовах кардинальних суспільно-політичних змін, які переживає українське суспільство, питання формування ціннісних орієнтирів особистості набуває особливої актуальності та стратегічного значення. Цінності є основою духовної культури нації, світоглядним стрижнем особистості та регулятором суспільної взаємодії. Від того, які цінності будуть сформовані у свідомості молоді, прямо залежить майбутнє української державності, її цивілізаційний вибір, здатність до єднання та подальшого розвитку. Зв'язок цього питання з фундаментальними науковими цілями полягає у необхідності переосмислення ціннісних основ сучасної освітньої парадигми.

Педагогічна наука повинна розробити та обґрунтувати модель виховання, яка відповідатиме на поточні виклики: російську агресію, що зумовлює необхідність укріплення національної свідомості та патріотизму; глобалізацію, яка актуалізує необхідність формування відкритості, толерантності та критичного мислення; та цифровізацію, що ставить нові вимоги до медіаграмотності та етичної поведінки. Практична задача полягає у формулюванні конкретних освітніх технологій, програм і методик, спрямованих на виховання громадянина-патріота України, вільної, відповідальної та конкурентоспроможної особистості. Отже, вивчення еволюції ціннісних концепцій в українській педагогіці є не тільки історичним дослідженням, а й ключовим чинником для проектування майбутнього освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей та особистих ціннісних орієнтирів

завжди привертала пильну увагу української педагогічної науки. Основи національної аксіології були закладені у філософських та педагогічних надбаннях Г. Сковороди [1], К. Ушинського [2], М. Драгоманова [3], С. Русової [4], В. Сухомлинського [5]. У сучасній українській педагогічній науці окреслена проблематика перебуває у центрі уваги провідних дослідників. Наприклад, І. Бех [6] створив концепцію особистісно зорієнтованого виховання, в якій фундаментом є поступове наближення особистості до духовних надбань. Наукові розвідки О. Сухомлинської [9] присвячені історико-педагогічному дослідженню еволюції освітніх ідеалів та пріоритетів в Україні. Дослідник В. Кремень [8] у своїх працях аргументує філософію людиноцентризму як методологічне підґрунтя для освіти сьогодення. Проблема формування національних та громадських чеснот досліджують також Г. Васянович [9], С. Гончаренко [10], О. Локшина [11] та інші науковці. Вони зосереджуються на різних аспектах питання: патріотичне виховання, моральне виховання, вплив європейських цінностей, значення родини та навчального закладу у процесі ціннісного формування молодих поколінь.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. На сучасному етапі існує достатня кількість опублікованих наукових праць, предметом аналізу яких є цінності та особисті ціннісні орієнтири, тому вбачається необхідним окреслити нерозв'язані питання у цій загальній проблематиці, що потребують поглибленого наукового аналізу:

1) *незначна кількість публікацій*, які висвітлюють питання цілісного історико-діахронічного аналізу. Переважна більшість досліджень

зосереджується на певних історичних епохах (наприклад, педагогіка козацтва або радянський період) або ж на конкретних категоріях цінностей (патріотизм, гуманізм). Відсутня робота, що узагальнювала всі періоди та відстежувала еволюцію концепцій ціннісних орієнтацій як єдиний, суперечливий, але взаємопов'язаний процес, починаючи з самого раннього періоду та дотепер;

2) *недостатнє розуміння травматичного досвіду радянської епохи*. Вплив тоталітарної ідеології на формування ціннісної свідомості українців часто відзначено у наукових працях дослідників, водночас відчувається брак ґрунтовного дослідження механізмів цієї деформації та її тривалих наслідків для сучасної освітньої діяльності;

3) *необхідність у систематизації актуальних викликів*. Вплив війни, глобалізації та цифрової трансформації на ціннісні орієнтири молоді є безпрецедентним. Педагогічна наука потребує системного аналізу цих викликів та створення цілісної моделі виховання, яка адекватно реагує на них, уникаючи при цьому радикальних інструментів – ізоляціонізму або некритичного космополітизму.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою цього дослідження є комплексний історико-педагогічний розгляд розвитку уявлень про ціннісні орієнтири особистості в українській педагогічній науці. Це потрібно для того, щоб визначити основні тенденції їх еволюції та запропонувати ключові напрями розбудови аксіологічної моделі української освіти сьогодні. Для досягнення поставленої мети передбачено такі завдання:

1) створити періодизацію розвитку аксіологічних концепцій в українській педагогічній спадщині;

2) окреслити ключові ціннісні орієнтири, що домінували на кожному з визначених історичних періодів;

3) дослідити вплив актуальних соціокультурних тенденцій і геополітичної ситуації на зміни в системі цінностей, що передаються у виховному процесі;

4) визначити потенційні напрямки створення комплексної моделі ціннісного виховання з урахуванням викликів і реалій сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Еволюцію уявлень про цінності в українській педагогіці можна умовно розбити на декілька важливих етапів:

1. *Теологічно-моральний етап (Київська Русь – XVIII століття)*. На цьому етапі ідеали освіти були міцно пов'язані з християнською вірою. Пріоритетними цінностями були християнські чесноти: любов до Бога та ближнього, мудрість, покірність, милосердя (наприклад, «Повчання дітям» Володимира Мономаха). Водночас існувала сильна народна педагогіка, що культивувала повагу до старших, любов до батьківщини, працьовитість. Кульмінацією цього періоду стала філософія

Григорія Сковороди [1, с. 9] з його ідеєю «сродної праці», як шляху до щастя та самореалізації, яка підкреслювала цінність внутрішньої свободи та самопізнання людини.

2. *Національно-просвітницький етап (XIX – поч. XX ст.)*. В умовах, коли українські землі перебували під владою імперій, педагогічна думка зазнала чіткого національного забарвлення. Центральною стала ідея народності, започаткована К. Ушинським. Відповідно до неї, процес виховання мав спиратися на національні основи: мову, культуру, історичну пам'ять та традиції. Педагогіки-просвітители, серед яких М. Драгоманов [3, с. 13], Б. Грінченко [3, с. 910], та С. Русова [3, с. 188], відстоювали принципи гуманізму й демократії, наголошували на важливості загальнолюдських цінностей, інтегрованих з національними особливостями. Кінцевою метою виховання було формування українця з вираженою національною свідомістю.

3. *Тоталітарно-ідеологічний етап (радянський період, 1920-ті – 1991 рр.)*. На цьому етапі відбувся радикальний розрив з попередніми традиціями. Відбулася насильницька заміна національної та загальнолюдської системи цінностей класово-комуністичною. Пріоритет надавався колективізму, відданості комуністичній партії, пролетарському інтернаціоналізму та атеїзму. Індивідуальність придушувалася, а національна ідентичність вважалася проявом «буржуазного націоналізму». Педагогіка була перетворена на знаряддя ідеологічного нав'язування, що призвело до глибокого спотворення ціннісної свідомості кількох поколінь.

4. *Етап національно-демократичного відродження (1991 р. – поч. 2010-х рр.)*. З набуттям незалежності стартує непростий процес деконструкції радянської спадщини та регенерації національних і загальнолюдських цінностей. В освітню сферу інтегрується концепція особистісно-орієнтованого виховання (І. Бех [6, с. 44]), що позиціонує в центрі особистість дитини, її гідність, свободу та право на самовдосконалення. Активізуються цінності демократії, прав людини, громадянського суспільства. Відбувається повільне повернення до ідей українських педагогів минулого. Однак цей процес відзначився деякою ідеалізацією та браком системності.

5. *Етап сучасних викликів та аксіологічного синтезу (з 2014 року до сьогодні)*. Революція Гідності 2013–2014 років, а за нею російська агресія стали точкою неповернення у переоцінці цінностей [13, с. 600]. Якщо до того часу патріотичне виховання могло здаватися формальним, то війна надала йому глибинного, екзистенційного сенсу. На передній план висувуються цінності, які визначають сутність українців: свобода, гідність, здатність до самопожертви, єдність нації,

відповідальність перед собою та країною, готовність служити своїй державі.

Водночас, Україна зберігає свій зв'язок зі світовою спільнотою, тому перед педагогічною наукою стоїть надзвичайно складне завдання аксіологічного єднання:

– *поєднання національного та міжнародного*. Важливо формувати патріота, який відчуває себе частиною української спільноти, але водночас готовий до діалогу зі світом, визнає загальнолюдські демократичні принципи;

– *синтез традицій та новаторства*. Необхідно об'єднувати шанобливе ставлення до минулого, до культурної спадщини з заохоченням критичного підходу, творчості та прагненням до нового;

– *поєднання реального та віртуального*. Виховання цінностей повинно бути реалізовано не лише у школі, але й у цифровому середовищі, що вимагає розвитку медіаграмотності та етики онлайн як найважливіших умінь.

Сучасна модель виховання повинна ґрунтуватися на взаємодії «суб'єкт-суб'єкт», при якому вчитель вже не є лише транслятором знань, а виступає як фасилітатор, що допомагає учню свідомо обрати власні цінності.

Висновки дослідження. У результаті проведеного дослідження можна зробити наступні висновки.

1. Еволюція концепцій ціннісних орієнтацій в українській педагогіці має нелінійний, діалектичний характер. Вона пройшла шлях від теологічно-моральних ідеалів через національно-просвітницьку парадигму, зазнала руйнівної деформації в радянський період, відродилася на демократичних засадах після здобуття незалежності та вступила у фазу кризового синтезу в умовах сучасних викликів.

2. Основна тенденція сучасного періоду української педагогіки першочергово відзначено зміною вектора: від абстрактних гуманітарних заяв до чітко окреслених, життєво важливих цінностей. Ці цінності впливають із боротьби за державність, і є фундаментальними для особистості людини: свобода, гідність, відповідальність і незламність.

3. Ефективна освітня стратегія не може ґрунтуватися винятково на відродженні давніх моралей або сліпому запозиченні західних практик. Необхідно створити самобутню, актуальну інтегровану систему цінностей, що збалансовано об'єднує патріотизм, громадську свідомість, загальнолюдські принципи та цифровий прогрес.

Перспективи подальших досліджень можна визначити наступні:

– розробка конкретних педагогічних методів та інструментів для оцінки та формування ціннісних орієнтирів учнів в умовах війни та інформаційної небезпеки;

– дослідження психологічних процесів ціннісного самовизначення молоді у контексті травматичного досвіду;

– вивчення значення неформальної та інформальної освіти (волонтерство, громадська діяльність, молодіжні організації) у вихованні нового покоління українців;

– проведення порівняльних досліджень з досвідом країн, що пережили схожі історичні виклики (Ізраїль, Фінляндія, країни Балтії), задля впровадження найкращих практик.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білик В. М., Цапко А. М. Г. С. Сковорода про життєві цінності. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 56. С. 8–21.

URL: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.56.01> (дата звернення: 29.07.2025).

2. Туркот Т. І., Коновал О. А. К. Ушинський як фундатор філософії освіти. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2017. Т. 50. С. 242–248. URL: <https://doi.org/10.31812/pedag.v50i0.1308> (дата звернення: 29.07.2025).

3. Гансова Е. А. У пошуках національної ідеї (М. Драгоманов та М. Бердяєв). *Вісник Київського університету імені Тараса Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка*. 1997. Вип. 3. С. 12–19.

4. Русова С. Вибрані педагогічні твори: У 2-х кн. Київ: Либідь, 1997. Т. 1. 320 с.

5. Махія С., Прус Г., Ярмач О. В. Сухомлинський – учитель: особлива місія педагога в кризових ситуаціях. *Інноватика у вихованні*. 2023. № 18. С. 286–293. URL: <https://doi.org/10.35619/iu.v1i18.557> (дата звернення: 29.07.2025).

6. Бех І. Д. Життя особистості у смислоціннісному поступі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. Т. 96, № 3. С. 44–57. URL: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2020-96-3-44-57> (дата звернення: 29.07.2025).

7. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес в Україні: регіональний вимір. *Шлях освіти*. 2007. № 3. С. 42–49.

8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. *Трибуна*. 2009. № 5/6. С. 24–27.

9. Васянович Г. Духовно-естетична єдність людини і природи у поетичній творчості Івана Франка. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 10. С. 56–63.

10. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1. С. 2–6.

11. Локшина О. Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 3/4(56/57). С. 127–132.

12. Резнік М. Роль та значення політичної діяльності Б. Грінченка в контексті становлення української державності. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 2(20). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-2\(20\)-902-912](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-2(20)-902-912) (дата звернення: 29.07.2025).

13. Volodymyr Kotsiuk. Ukrainian Revolution of Dignity 2013–2014: Origins, Progress, and Impact on Society. *Journal of Information Systems Engineering and Management*. 2025. Vol. 10, no. 12s. P. 599–607. URL: <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i12s.1868> (date of access: 29.07.2025).

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

DEVELOPMENT OF CIVIC COMPETENCE OF HIGHER EDUCATION STUDENTS THROUGH EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

У статті розкрито актуальність формування громадянської компетентності студентської молоді в умовах війни в Україні. На основі аналізу наукових джерел визначено, що громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка поєднує знання про права та обов'язки, систему цінностей і соціальні навички. Проаналізовано погляди вітчизняних дослідників, окреслено структурні компоненти громадянської компетентності та підкреслено залежність її змісту від суспільно-політичного контексту. Особливу увагу приділено позааудиторній роботі як фактору формування громадянської компетентності студентів. Визначено, що організація студентського самоврядування, волонтерських проєктів, культурно-мистецьких заходів, спортивних і наукових зуртків сприяє розвитку самостійності, відповідальності, критичного мислення та комунікаційних навичок. Зазначено, що в Україні волонтерство має особливі традиції, пов'язані з історією боротьби за незалежність і свободу, які сягають часів козацтва, коли козака на війну споряджали усім селом. Волонтерство розглядається як соціально-педагогічне явище, яке виходить за межі традиційної освіти й формального виховання, набуваючи рис громадської практики, що стимулює розвиток як індивідуальних, так і колективних громадянських якостей та як новий інструмент громадянської активізації молоді, який активізувався в умовах військових викликів.

Підкреслено важливість створення належних організаційних умов та партнерства між викладачами й студентськими ініціативами для успішного виховання громадянських чеснот. У висновках обґрунтовано необхідність поєднання традиційних і інноваційних форм позааудиторної діяльності, визначено перспективні напрямки подальших досліджень, пов'язані з удосконаленням методик оцінювання, впровадженням цифрових технологій та вивченням соціально-демографічних чинників.

Ключові слова: громадянська компетентність, студент, заклад вищої освіти,

освітнє середовище, позааудиторна робота, форми організації.

The article reveals the relevance of developing civic competence among student youth in the context of the war in Ukraine. Drawing on an analysis of scholarly sources, civic competence is defined as an integrative characteristic of the individual that combines knowledge of rights and duties, a value system and social skills. The author analyses the views of domestic researchers, delineates the structural components of civic competence and emphasises the dependence of its content on the socio-political context. Particular attention is given to extracurricular activity as a factor in forming students' civic competence. It is noted that student self-government, volunteer projects, cultural and artistic events, as well as sports and academic clubs contribute to developing independence, responsibility, critical thinking and communication skills. Ukrainian volunteering is shown to have specific traditions linked to the history of the struggle for independence and freedom, dating back to the Cossack period, when a Cossack would be equipped for war by the whole village. Volunteering is viewed as a socio-pedagogical phenomenon that transcends traditional education and formal upbringing, acquiring traits of public practice which stimulates the development of both individual and collective civic qualities and serves as a new instrument for activating youth civic engagement, which has intensified under wartime challenges.

The importance of creating appropriate organisational conditions and partnerships between lecturers and student initiatives for the successful cultivation of civic virtues is underscored. In the conclusions, the necessity of combining traditional and innovative forms of extracurricular activity is justified, and promising directions for further research are identified, including improving assessment methods, introducing digital technologies and studying socio-demographic factors.

Key words: civic competence, student, higher education institution, educational environment, extracurricular activity, forms of organisation.

УДК 378-057:37.017.4

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.6>

Розлуцька Г.М.,

докт. пед. наук,
професор кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Державного вищого навчального
закладу «Ужгородський національний
університет»

Постановка проблеми. Війна на території України створила безпрецедентні виклики для українського суспільства, поставила під загрозу демократичні цінності та державність, одночасно згуртувавши українців у боротьбі за свободу. В цих обставинах питання громадянської компетентності молоді стало критично важливим для збереження територіальної цілісності, демократичних основ держави, національної єдності та майбутнього України. Більшість українських громадян у віці до 35 років здобувають фахову освіту. Заклади вищої освіти (ЗВО) відіграють ключову роль у виховуванні

активних та відповідальних громадян, здатних брати участь у демократичних процесах і розбудові громадянського суспільства. Формування світоглядних орієнтирів майбутньої інтелектуальної еліти нації стає одним із пріоритетних завдань сучасної вищої школи, що виходить за межі традиційного навчального процесу і знаходить своє продовження у позааудиторній діяльності. Тому формування громадянської компетентності студентської молоді під час позааудиторної роботи набуває особливої актуальності в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти проблеми громадянського виховання української молоді досліджують вітчизняні науковці. Історичний розвиток філософського підґрунтя поняття «громадянської компетентності» розкрито Н. Лазуріною [1]. У дисертаційному дослідженні авторка доводить, що громадянська компетентність особистості виступає в якості стрижневого елемента громадянського буття людини, та одночасно фундаментальною проблемою суспільного розвитку. Низький рівень сформованості громадянської компетентності як можливість маніпулювання громадянською активністю досліджено у праці Л. Угрин Та О. Щурко [2].

Психологічні аспекти формування громадянської компетентності студентської молоді представлено у працях В. Піддячого [3], М. Сидоркіної [4]. Науковий інтерес становить дослідження аксіологічних основ розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога [5].

У статті Т. Магдич [6] здійснено спробу аналізу змісту поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних та лінгводидактичних категорій.

Фундаментальним дослідженням стала монографія І. Жадан [7], в якій презентовано соціально-психологічну концепцію громадянської компетентності майбутнього педагога. Автором проаналізовано особливості впливів соціального середовища на розвиток громадянської компетентності студентської молоді та описано алгоритм проєктування середовища, орієнтованого на розвиток компонентів громадянськості.

У праці Т. Кравчинської [8] проаналізовано соціально-педагогічні умови реалізації громадянської компетентності педагога нової української школи. Автор акцентує, що основними стратегічними напрямками громадянської освіти є правова освіта громадян, зокрема щодо розуміння та вміння реалізовувати власні права й обов'язки; здатність до прояву громадянської ініціативності на місцевому та всеукраїнському рівнях.

Таким чином, аналіз публікацій, здійснених українськими науковцями щодо громадянської компетентності засвідчує актуальність проблеми в умовах темпоральних викликів та розкриває можливості її різновекторного дослідження. Одночасно поза увагою дослідників залишаються можливості позааудиторної роботи у формування громадянської компетентності студентської молоді

Мета статті (постановка завдання) – проаналізувати можливості позааудиторної роботи як чинника формування громадянської компетентності студентів закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз джерельної бази дослідження [1–8] показує, що поняття «громадянська компетентність» є багатаспектним та інтегративним. Тлумачення дефініції

у Т. Магдич дефініції з позицій лінгводидактики дає можливість розглядати термін «громадянська позиція» як «інтегровану здатність особи відповідально реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства та держави в ім'я свободи і справедливості, що формується на основі сукупності громадянських знань і вмінь, загальноприйнятих у суспільстві цінностей, досвіду виконання мовних обов'язків громадянина України, гідного ставлення до державних символів, готовості активно й ефективно виявляти себе в різних соціальних ролях» [6, с. 82].

У науковому дискурсі суспільно-філософських студій громадянська компетентність розглядається як здатність і готовність особистості до активної та конструктивної участі у житті демократичного суспільства на основі усвідомлення своїх прав та обов'язків, поваги до прав інших, дотримання законів та суспільних норм. Слушним вважаємо переконання Н. Лазуріної, що громадянська компетентність залежить від суспільно-політичних процесів, державного правління, політичних режимів, стану розгортання громадянських інститутів. Суголосні погляди про те, що зміст громадянської компетентності на кожному культурно-історичному етапі розвитку суспільства прямо чи опосередковано визначає спільнота, опубліковані в праці І. Жадан [7, с. 11].

Крізь призму концепції соціального інтересу громадянська компетентність представлена М. Сидоркіною, як схильність до обрання стратегій громадянської взаємодії, а також структурування картини світу людини, позиціонування суб'єктом себе у ній. Наукову цінність становлять індикатори соціального інтересу, які визначають те, «як суб'єкт позиціонує себе у громадянській взаємодії та які стратегії він обирає, як він ставиться до тих, із ким він взаємодіє, наскільки значущим для нього є сприяння спільному благу та як він окреслює коло власної відповідальності як члена спільноти або суспільства» [4, с. 196]. Основні серед них на думку науковиці такі як: актуальність для людини таких цінностей, як: взаємоповага, турбота, дружба, співробітництво, відповідальність [4, с. 193]. Варто зробити застереження, що в сучасних умовах поширенням явищем стало використання маніпулятивних цифрових технологій для формування потрібних смислів, масових установок, громадської думки [2, с. 73].

Серед проаналізованих нами трактувань, виділимо, як базове для подальшого дослідження, представлене І. Жадан, як: громадянська компетентність – це інтегративна характеристика особистості, що свідчить про ступінь її готовності до ефективного виконання ролі громадянина, і зумовлюється рівнем сформованості *компетентностей* (якостей, здатностей та готовностей) І. Жадан [7, с. 11].

Отже, узагальнюючи погляди сучасних вітчизняних науковців [1–8], можемо стверджувати, що громадянська компетентність це не просто сума знань про державу і право, а й сформовані ціннісні орієнтації, соціальні навички та активна позиція. Тоді, як громадянська компетентність студентів – це результат синтезу знання і активної громадянської позиції, її розвиток залежить як від навчального впливу (через освітні програми), так і від освітнього середовища закладу вищої освіти, зокрема, тих можливостей, які надає позааудиторна робота.

Згідно з дослідженнями [3–8], громадянська компетентність включає кілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний компонент (обізнаність із правами і обов'язками, знання законів, політичної системи, історії та культури свого суспільства), ціннісно-мотиваційний компонент (наявність громадянських чеснот, патріотичних почуттів, повага до демократичних цінностей, готовність діяти відповідально) та діяльнісний компонент (практичні навички участі в громадському житті, критичне мислення, вміння співпрацювати, відстоювати свою позицію і конструктивно взаємодіяти з іншими).

Структурування змісту поняття «громадянська компетентність» віддзеркалює наукові інтереси дослідника. Так, Н. Лазуріна виокремлює чотири основних компоненти: природний – як певний стан людського індивіда, громадянське буття якого є адекватним стану соціуму, в якому цей індивід здійснює свою життєдіяльність. З огляду функціональності громадянська компетентність дозволяє реалізовувати громадянину свої права і свободи та виконувати громадянські обов'язки. Когнітивну сферу відображає здатність людини виявляти свій статус громадянина та рівень громадянськості завдяки пізнавальним, діяльнісним, вольовим та цілепокладальним чеснотам. За широтою дії громадянська компетентність особистості «фіксує ключову, поліваріантну, полівалентну, системну компетентність, яка дозволяє людині цілісним чином реалізовувати свої громадянські чесноти практично у всіх сферах своєї життєдіяльності, насамперед, у політичній, правовій, економічній, соціальній та культурній» [1, с. 15]. Вважаємо за доцільним структурування громадянської компетентності, запропоноване І. Жадан на підставі методичних рекомендацій до реалізації Нової української школи: цінності і ставлення, навички, знання [7, с. 12].

Формування громадянської компетентності є процесом тривалим і безперервним: він розпочинається ще з родинного та шкільного виховання і триває протягом усього життя особистості, набуваючи особливого значення на етапі здобуття вищої освіти. Всі види діяльності зі студентами в закладі вищої освіти, що здійснюються поза межами формальної навчальної програми охоплює

позааудиторна робота. Метою позааудиторної роботи є розвиток особистісних якостей студентів, їхніх творчих здібностей, соціальної активності, зміцнення моральних і громадянських цінностей. У контексті нашого дослідження особливу увагу приділяємо тій позааудиторній діяльності, яка прямо чи опосередковано сприяє формуванню громадянської компетентності.

Основними напрямками позааудиторної роботи в закладі вищої освіти є: студентське самоврядування, культурно-масові заходи, спортивно-оздоровча робота, науково-творча діяльність студентів, волонтерська та громадська діяльність. Кожен із цих напрямів має свої форми організації та вносить вклад у виховання громадянських якостей. Студентське самоврядування передбачає участь студентів в органах самоврядування. Реалізується через студентські ради факультетів, гуртожитків, профспілкові організації, сенати тощо. Студентське самоврядування надає учасникам можливість практичної реалізації громадянської компетентності через активність в організації спільноти, участь у колективних рішеннях, відстоювання власної позиції тощо.

Новою формою реалізації студентського самоврядування в умовах війни стало волонтерство. Воно формує у молоді почуття відповідальності майбутнє країни та її громадян, соціальної активності та готовності до співпраці, що є основою для розвитку національної свідомості. Волонтерство розвивалося як вид добровільної, безоплатної діяльності, яка здійснюється на благо суспільства або окремих його членів. У процесі свого розвитку волонтерство набуло нових форм, поєднало в собі ознаки патріотизму та громадянської активності. Сьогодні волонтерство виступає як механізм, що сприяє формуванню громадянської компетентності, оскільки воно забезпечує можливість для активного залучення студентів до державотворчих процесів, боротьби за національну незалежність.

Залучення студентів до волонтерської діяльності (допомога дитячим будинкам, акції з благоустрою територій, підтримка ветеранів, екологічні ініціативи) формує гуманістичні цінності, емпатію, навички співчуття і співдії. Волонтерство безпосередньо привчає молодь бути небайдужою до проблем громади. Крім того, участь у молодіжних громадських організаціях, всеукраїнських та міжнародних волонтерських проєктах розширює світогляд, дає відчуття єдності з іншими громадянами заради спільного блага.

Культурно-мистецькі та просвітницькі заходи, такі як концерти, фестивалі, тематичні вечори, відзначення державних свят, зустрічі з учасниками військових дій, громадськими лідерами тощо формують активну світоглядну позицію студентів, виховують патріотизм, повагу до національної

культури та історії, сприяють толерантності ставленню до іншого тощо.

Спортивно-оздоровча діяльність через групові та масові форми організації тренувань, вишкোলів, змагань, турнірів формує в молоді навички командної взаємодії такі як: відповідальність, чесність, справедливість, активність, повага до опонента тощо.

Участь студентів у роботі студентських товариств у наукових гуртках, конференціях, дебатних клубах розвиває критичне мислення студентів, вміння аналізувати соціальні проблеми, шукати аргументи та факти. Особливо цінними з точки зору громадянського виховання є дискусійні клуби, моделі органів управління, дебатні турніри на суспільно-політичні теми – вони тренують культуру діалогу, повагу до різних точок зору і дають знання про актуальні світові та національні проблеми. Через такі активності студент усвідомлює взаємозв'язок між теоретичними знаннями та реальними суспільними процесами.

Організація позааудиторної роботи вимагає від закладу вищої освіти створення відповідних умов: наявності структур, таких як: інститут кураторства, відділи виховної роботи, студентські товариства тощо. Важливою є підтримки ініціатив студентів, матеріально-технічної бази, надання приміщень, обладнання для гуртків і заходів. Основною організаційною умовою залишається партнерство між викладачами-кураторами та активом студентського самоврядування: виховна робота найбільш ефективна, коли вона ведеться на засадах педагогічного партнерства.

Український досвід організації позааудиторної діяльності включає як традиційні форми, що склалися історично (наприклад, наставництво групи куратором, проведення Днів факультету, наукові товариства студентів), так і інноваційні підходи, запозичені у зарубіжних практик. Зокрема, останнім часом поширюються тренінгові методики, студентські соціальні проєкти на грантовій основі, участь молоді у громадському бюджеті міст, проєктне навчання з користю для громади. Інновації в організації позааудиторної роботи дозволяють підвищити мотивацію студентів до участі у позааудиторній роботі та безпосередньо пов'язати навчання з реальними викликами суспільства.

Висновки. Проведене дослідження дозволило узагальнити, що громадянська компетентність студентів є різновидом соціальної компетентності. Вона дозволяє молоді усвідомлено орієнтуватися у суспільних процесах, визначати в них власне місце і діяти з користю як для себе, так і для суспільства. Компетентність не зводиться до суми знань; вона поєднує знання та розуміння основних понять громадянськості, систему цінностей і ставлення, а також навички та здібності, необхідні для громадської активності. Таким чином, формування

громадянської компетентності передбачає розвиток когнітивної, ціннісно-мотиваційної та діяльницької сфери особистості.

Сучасна вища освіта має синхронно використовувати як формальні, так і неформальні освітні можливості. Аудиторне навчання частково забезпечує розвиток громадянської компетентності через зміст навчального матеріалу, проте важливою умовою є поєднання навчальної та позааудиторної роботи, що сприяє формуванню самостійності, уміння розв'язувати проблеми та відповідальності. Студентське самоврядування, волонтерські ініціативи, культурно-мистецькі заходи, спортивні та наукові гуртки створюють ситуації для практичного виконання громадянських ролей. Саме позааудиторна діяльність розвиває критичне мислення, комунікаційні та командні навички і водночас знижує ризики асоціальної поведінки, забезпечуючи культурне й духовне збагачення особистості. В умовах війни і повоєнного відродження України волонтерство стало особливо важливим, формуючи почуття відповідальності, емпатії та солідарності.

Результати дослідження також підкреслили значення організаційно-педагогічних умов. Ефективність процесу формування громадянської компетентності залежить від наявності структур – інституту кураторства, відділів виховної роботи, студентських товариств – і від матеріально-технічної бази, що забезпечує діяльність гуртків та проєктів. Партнерство між викладачами та органами самоврядування дозволяє поєднати традиційні форми роботи з інноваційними практиками і гарантує сталість результатів. Громадянська освіта визнана ключовою частиною освітньої політики; вона виховує повагу до закону, справедливості та демократії, розвиває навички рефлексії та ведення дискусії. Наш багаторічний педагогічний досвід свідчить, що активна громадянська позиція в студентському віці є одним із фундаментальних чинників активної громадянської позиції в подальшому дорослому житті.

Подальші дослідження повинні бути спрямовані на розроблення критеріїв та методик оцінювання ефективності позааудиторних програм з формування громадянської компетентності. Перспективним є порівняльний аналіз національного та міжнародного досвіду у сфері студентського самоврядування, волонтерства й громадянської освіти, з урахуванням можливостей цифрових технологій, зокрема реалістичних відеоігор, що використовуються для розвитку громадянських навичок і залучення молоді. Важливим залишається дослідження впливу різних видів позааудиторної діяльності на рівень громадянської компетентності та аналіз соціально-демографічних чинників, які визначають залучення молоді до громадської активності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лазуріна Н. П. Громадянська компетентність особистості: соціально-філософський аналіз: дис. ... канд. філос. наук. Київ : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2012. 237 с.
2. Угрин Л. Я., Щурко О. М. Громадянська компетентність в умовах сучасної демократії. *Політикус*. 2021. С. 73–78.
3. Піддячий В. М. Психологічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2019. № 1(15). С. 98–107.
4. Сидоркіна М. Ю. Громадянська компетентність у розрізі концепції соціального інтересу. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2(6). С. 193–197.
5. Піддячий В. Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. № 1–2. С. 15–21.
6. Магдич Т. П. Аналіз сутності поняття «громадянська компетентність» у системі психолого-педагогічних та лінгводидактичних категорій. *Інноваційна педагогіка*. 2020. № 28. С. 77–82.
7. Жадан І. В. Громадянська компетентність: соціальні очікування і реалії: монографія. Кропивницький, 2022. 110 с.
8. Кравчинська Т. С. Формування громадянської компетентності педагога Нової української школи. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. Вип. 8(37). С. 74–88.

Стаття присвячена проблемі, з якою сьогодні стикаються в Україні всі заклади вищої освіти та інші навчальні установи – міграції молоді за кордон, зокрема студентській міграції. Ураховуючи те, що заклади вищої освіти держав Західної Європи відчувають нестачу в студентах, які виїжджають для навчання в інші країни, вони пропонують бюджетні місця студентам із України. По завершенні навчання випускникам пропонуються робочі місця – а це, в свою чергу стає загрозою того, що молодь не захоче повертатися на Батьківщину. Сьогодні в умовах війни в Україні ця загроза стала ще більшою. Збільшення українських студентів-мігрантів спонукає і педагогів, і Уряд до вирішення низки соціальних питань, пов'язаних із створенням умов для навчання молоді, що виїхала за кордон, і молоді, що навчається сьогодні в школах та закладах вищої освіти України. Оскільки масовий виїзд молоді за кордон призвів до об'єднання закладів вищої освіти, до скорочення робочих місць серед їх викладацького складу, виникла необхідність перетворити Україну на привабливіше середовище для молоді, яка виїхала з батьками за кордон у воєнний період у пошуку притулку та роботи.

Проект Закону № 10425 про множинне громадянство передбачає внесення змін до Закону України «Про громадянство України». Це дозволить закордонним українцям отримати українські паспорти і теж реалізовувати свої можливості, свої плани в нашій державі, зокрема й вступати до закладів вищої освіти в Україні.

Задля швидкої адаптації особистості в умовах, що виникають, висуваються вимоги до формування змісту вищої освіти. Він має передбачати розвиток у особистості цілого комплексу життєво необхідних якостей і ключових загальних та спеціальних компетентностей. Постійний перегляд закладами вищої освіти освітніх програм зробить освіту привабливою, щоб студентам-мігрантам не хотілось губити зв'язок з українськими ЗВО.

На нашу думку, введення у вибіркову частину навчального плану цікавих, сучасних освітніх компонентів, як от: «Мотивація студентів у час швидкої зміни цінностей», «Проектне та проблемно-орієнтоване навчання в дії», «Інклюзія без формальностей: реальні кейси та підходи», «STEM та STEAM для малюків: чи реально це в дитячому садку?» та інші зроблять навчальний процес більш цікавим, дозволять студентам проявити творчість, реалізувати потребу в самоствердженні. Спільні зусилля держави і ЗВО забезпечують необхідні умови для розвитку освіти, повноцінної соціалізації здобувачів освіти, сприяючи тим самим розвитку науки, впровадженню в освітній процес інноваційних технологій, цифровізації освіти.

Ключові слова: міграція, міжнародна міграція, мігрант, вимушені мігранти, освітня міграція, воєнний стан, працевлаштування.

The article is devoted to the problem that all higher education institutions and other educational institutions in Ukraine are facing today – the migration of young people abroad, in particular student migration. Considering that higher education institutions in Western European countries experience a shortage of students who go to study in other countries, they offer budget places to students from Ukraine. Upon completion of their studies, graduates are offered jobs – and this, in turn, becomes a threat that young people will not want to return to their homeland. Today, in the conditions of war in Ukraine, this threat has become even greater. The increase in Ukrainian migrant students encourages both educators and the Government to address a number of social issues related to creating conditions for the education of young people who have gone abroad and young people currently studying in schools and higher education institutions in Ukraine.

Since the mass exodus of young people abroad led to the consolidation of higher education institutions and the reduction of jobs among their teaching staff, there was a need to transform Ukraine into a more attractive environment for young people who had left with their parents abroad during the war in search of shelter and work.

The draft Law No. 10425 on Multiple Citizenship provides for amendments to the Law of Ukraine "On Citizenship of Ukraine". This will allow Ukrainians abroad to obtain Ukrainian passports and also realize their opportunities and plans in our country, including entering higher education institutions in Ukraine.

In order to adapt the individual more quickly to the emerging conditions, requirements are put forward for the formation of the content of higher education. It should provide for the development of a whole complex of vital qualities and key general and special competencies in the individual. Constant review of educational programs by higher education institutions will make education attractive so that migrant students do not want to lose touch with Ukrainian higher education institutions.

In our opinion, introducing interesting, modern educational components into the elective part of the curriculum, such as: "Student Motivation in Times of Rapid Value Change", "Project and Problem-Based Learning in Action", "Inclusion Without Formalities: Real Cases and Approaches", "STEM and STEAM for Kids: "Is this realistic in kindergarten?" and others will make the learning process more interesting, allow students to show creativity, and realize the need for self-affirmation.

The joint efforts of the state and higher education institutions provide the necessary conditions for the development of education, full-fledged socialization of education seekers, thereby contributing to the development of science, the introduction of innovative technologies into the educational process, and the digitalization of education.

Key words: migration, international migration, migrant, forced migrants, educational migration, martial law, employment.

УДК 37.01:316.+ 314.74

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.7>

Степанова Т.М.,

докт. пед. наук, професор,

директор

Навчально-наукового педагогічного

інституту імені В.О. Сухомлинського

Національного університету

кораблебудування

імені адмірала Макарова

Кузьменко Ю.В.,

докт. пед. наук, доцент,

завідувач кафедри педагогіки

та освітнього менеджменту

Національного університету

кораблебудування

імені адмірала Макарова

Широкомасштабне вторгнення росії на територію України стало основною з передумов і викликало стрімку студентську міграцію в заклади вищої освіти західних держав, прагнучи отримати якісні міжнародні освітні послуги. Студентська міграція розглядається як освітня міграція, тому сьогодні проблема освітньої міграції в сучасному світі набуває все більшої актуальності. Трансформуючись через нові освітні компоненти, нові методи навчання освітня міграція студентів стає важливим напрямом у розвитку політики держави, її економіки й освіти в цілому.

Зазначимо, що наповнюваність українськими студентами закордонних вишів дозволила заповнити в них прогалини, що з'явилися після виїзду за кордон для навчання їхніх студентів. Із кожним роком війни в Україні збільшується кількість українських студентів-мігрантів, що порушує необхідність вирішення в Україні низки соціальних питань, пов'язаних із створенням умов для навчання молоді, що виїхала за кордон, і молоді, що навчається сьогодні в школах та закладах вищої освіти України.

Метою статті є розкриття впливу міграційних процесів серед студентської молоді на освіту в Україні та шляхів подолання ризиків, що виникають у зв'язку з цим.

Проблемі освітньої міграції студентів присвятили свої праці такі вчені, як: В. Адамик, Б. Балогова, Л. Беззубко, Х. Дячук, Ю. Ковальчук, А. Олешко, М. Таманга, К. Топчий, Р. Чоудаха, М. Шреста, та ін.

З'ясуємо сутність поняття «міграція» та її види. За словниковими джерелами **міграція** населення (лат. Migratio – переселення) – це механічні переміщення людей через кордони тих чи інших територій або в межах однієї країни зі зміною місця проживання назавжди, на більш-менш тривалий час або з регулярним поверненням до нього [2; 3].

Розрізняють внутрішню, зовнішню і трудову міграцію. **Внутрішня міграція** – переміщення людей з одного регіону в інший у межах однієї країни. Внутрішня міграція є однією з форм міграції населення. Основними причинами внутрішньої міграції є, як правило, економічні фактори – рівень доходів і витрат, а також якість життя, тоді як у **зовнішньої міграції** крім економічних значимі також політичні чинники. Одним із прикладів внутрішньої міграції, характерною для багатьох країн, є урбанізація – переміщення населення зі сільської місцевості в міста [там само].

Сезонна міграція – часові міграційні процеси на деякий проміжок часу, як правило тимчасовий відхід селян на сільськогосподарські роботи в інші райони країни, а також на інші заробітки, головним чином до міст і до промислово-гірничих центрів [там само].

Сезонові міграції поділяють на:

- ближчі – до сусідніх районів;

- дальші, але у межах тієї самої країни;
- за кордони країни.

За порами року їх розрізняють, як літні, зимові й весняні.

Як зауважує А. Олешко, міграційні процеси здобувачів вищої освіти, що тривають в Україні вже четвертий рік, негативно впливають на освіту України в цілому і на якість людського капіталу [8]. Масовий виїзд молоді за кордон призвів до об'єднання закладів вищої освіти, до скорочення робочих місць серед їх викладацького складу.

Як зазначає М. Савицький, під час війни постали нові чинники впливу на освітній процес, зокрема повітряні тривоги, необхідність переховуватися в укриттях; втрата деякими закладами освіти своєї матеріально-технічної бази; особливий психологічний стан людини під час війни (бойові дії, зниклі безвісти, поранені, загиблі тощо); евакуація частини студентів і викладачів, мобілізація стейкхолдерів, активне волонтерство викладачів і студентів та ін. Зрозуміло: для того, щоб не погіршувати якість освіти, потрібно мінімізувати вплив цих чинників на освітній процес [10, с. 7].

Все ж, багато людей переконані, що гарна освіта є важливою передумовою для успіху на ринку праці. Хоча в Україні вона є менш потужним інструментом для поліпшення перспектив особи на ринку праці, на нашу думку, надання більшої автономії освітнім установам, впровадження ефективної системи «постійного навчання впродовж життя» (короткострокові курси підвищення кваліфікації для фахівців різних галузей знань через систему закладів вищої освіти чи післядипломної освіти) перетворить Україну на привабливіше середовище для молоді, яка виїхала з батьками за кордон у воєнний період у пошуку прихистку та роботи.

Війна в Україні змінила суспільні пріоритети й особистісні цінності, тобто орієнтири людської поведінки й формування життєвих настанов. Проте розвиток особистості є визнаною цінністю для світової спільноти, як зазначав В. Огнев'юк. На його думку, для реалізації потреб повинні бути відповідні об'єкти, що становлять цінність для людини, оскільки здатні задовольняти її потреби, інтереси, бажання, – це предмети довкілля, явища природи й життя, продукти діяльності й виробництва тощо, тобто блага, цінності, корисні для особистості, для її життєдіяльності [7].

Для студентів-мігрантів дедалі важливішого значення набуває світоглядне, філософсько-аксіологічне осмислення освіти як однієї з найбільш значущих людських цінностей, її місця та ролі в системі цінностей сталого соціального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси системи освітнянських цінностей і норм, оскільки вона не тільки становить одну із визначальних внутрішніх, органічних компонентів освіти як цілісного і водночас

структурованого соціального інституту, а й істотно впливає на характер і темпи соціодинаміки системи цінностей сучасної людини-мігранта в цілому.

Крім того, як відомо, у січні 2024 року Президент України подав до Верховної Ради України проєкт Закону № 10425 про множинне громадянство, що передбачає внесення змін до Закону України «Про громадянство України» [6]. А 15-го липня 2025 року Президентом було підписано Закон України від 18.06.2025 № 4502-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення реалізації права на набуття та збереження громадянства України» [5]. Метою прийняття такого законопроєкту стала потреба у збереженні єдності української спільноти, зменшенні негативних наслідків демографічної кризи в Україні внаслідок збройної агресії росії проти України. Крім того, це дозволить закордонним українцям отримати українські паспорти і теж реалізовувати свої можливості, свої плани в нашій державі, зокрема вступати до закладів вищої освіти, коледжів і отримувати освіту в Україні.

Сучасний стан розвитку суспільства відповідно до своїх потреб висуває ті чи ті вимоги до певного рівня вищої освіти. Зміст кожного ступеня вищої освіти ієрархічно підпорядкований системі більш високого порядку – змісту наступного ступеня вищої освіти.

Отже, формування змісту вищої освіти передбачає розвиток у особистості цілого комплексу життєво необхідних якостей і ключових загальних та спеціальних компетентностей, що допоможуть їй швидше адаптуватись в умовах, що виникають, для переходу від статусу студента, до статусу дипломованого фахівця на ринку праці.

Учені В. Адамик і Х. Дячук зазначають, що за антропоцентриською моделлю в освіті студент перетворюється з об'єкта навчання на суб'єкта, який самостійно визначає свої освітні потреби і хоче брати активну участь в освітньому процесі [1]. Таким чином концепція студентоцентризму вимагає від закладів вищої освіти, від викладачів орієнтуватися на інтереси і потреби студентів, зробити освіту в Україні більш привабливою, щоб студентам-мігрантам не хотілось губити зв'язок з українськими ЗВО. А це означає постійний перегляд закладами вищої освіти освітніх програм, введення у вибіркову частину навчального плану цікавих, сучасних освітніх компонент, як от: «Мотивація студентів у час швидкої зміни цінностей», «Проєктне та проблемно-орієнтоване навчання в дії», «Інклюзія без формальностей: реальні кейси та підходи», «Інклюзивна освіта як основа справедливого суспільства», «Освіта під час війни: психологічна підтримка та адаптація», «Навчання впродовж життя: як не втратити актуальність у професії», «Інноваційні освітні моделі: дизайн-мислення, agile-підхід, змішане навчання», «Психоемоційний розвиток дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану»,

«STEM та STEAM для малюків: чи реально це в дитячому садку?», «Медіаграмотність для вихователя: як захистити дитину від «цифрового шуму», «Міжкультурна освіта: як готувати дітей до глобального світу», «Стратегічне управління закладом освіти в умовах змін» та ін., щоб створити умови для творчості студента, потреб його самореалізації, задоволення потреб у самоствердженні [11]. По завершенні війни заохочення мігрантів до повернення в Україну потребує поліпшення умов проживання, забезпечення людей робочими місцями та надання освітніх послуг, які б дозволяли їм бути конкурентоспроможними на ринку праці. Відомо, що гарна освіта є важливою передумовою для успіху на ринку праці.

Державою вже сьогодні зроблено багато кроків для створення сприятливих умов здобуття молоддю освіти, зокрема: створення безпечного здобуття освіти, збільшення бюджетних місць для закладів вищої освіти на лінії вогню, додаткова фінансова підтримка студентів, забезпечення їх гуртожитками тощо.

У проєкті плану відновлення України за напрямом «Вища освіта» серед основних проблем, які необхідно вирішити, є дефіцит кваліфікованих педагогічних та наукових кадрів, відтік яких відбувався з початку війни 2022 року (міграція за кордон та внутрішнє переміщення) [9, с. 150]. У зв'язку з цим багато освітян та студентів втратили доступ до свого місця роботи та навчання, тому сьогодні існує ризик втрати цих людей для системи вищої освіти України. Так, пріоритетними стають проблеми стимулювання індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів вищої освіти, включаючи міждисциплінарні освітні програми (зокрема бакалаврського рівня), «перехресний» вступ, визнання неформальної та інформальної освіти в системах ВО та ФПО, гнучка тривалість завершення навчання.

Крім того, підтримка наукових і педагогічних кадрів щодо збереження робочих місць (читання лекцій у дистанційному форматі, зв'язок зі студентами за допомогою ZOOM і в телефонному режимі, через листування електронною поштою тощо) не дозволить втратити їх для закладів вищої освіти та розвитку науки в Україні.

На державному рівні цей процес забезпечується своєчасним та миттєвим законотворчим реагуванням на освітні виклики, що постають в умовах воєнного стану. Зокрема, набрав чинності Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану» від 15 березня 2022 р. [4].

Так, реалізуючи інвестиційний проєкт «Удосконалення вищої освіти в Україні заради результатів», Міністерство освіти і науки України передбачає впровадження такої Компоненти проєкту як «Створення безпечних умов для організації

освітнього та дослідницького процесу та його безперервності в ЗВО, що постраждали від війни, включаючи організацію дистанційного навчання та постачання обладнання для забезпечення життєдіяльності та безпеки».

У рамках даного проекту Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв) вже отримав нове сучасне обладнання. Його Екологічна лабораторія поповнилась ІЧ-Фур'є Nicolet iS20 спектрометром, суміщеним з мікроскопом Nicolet iN5 виробництва компанії Thermo fisher Scientific, разом із програмним забезпеченням OMNIC. Другий прилад – рентгенструктурний аналізатор ґрунту X-MET 8000 Expert Geo від компанії Hitachi з програмним забезпеченням. Сьогодні прилади активно використовуються аспірантами та співробітниками кафедри екології та природоохоронних технологій у дослідженнях поверхневих та питних вод на наявність мікропластику, а також проводиться аналіз ґрунтів міста Миколаєва та області. Також отримано обладнання й для лабораторії робототехніки в Навчально-науковому інституті автоматики та електротехніки.

Ще один важливий крок з боку Міністерства освіти і науки України – рада ректорів Харківщини та голів рад ректорів прифронтових закладів вищої освіти Сум, Запоріжжя, Миколаєва. Програма фінансової підтримки, ініційована Президентом України Володимиром Зеленським, спрямована на створення безпечних умов для офлайн-навчання в університетах через будівлю сучасних укриттів. Наступним кроком є розширення програми підтримки прифронтових університетів, що полягає в напрацюванні механізмів локального вступу, збереженні людського капіталу, наукового потенціалу для розбудови майбутнього.

Таким чином держава об'єднує зусилля із закладами вищої освіти, громадськості з метою забезпечення необхідних умов для їх розвитку, розвитку освіти, повноцінної соціалізації здобувачів освіти, сприяючи тим самим розвитку науки, впровадженню в освітній процес інноваційних технологій, цифровізації освіти.

Використовуючи всі наявні форми й методи взаємодії між учасниками освітнього процесу, заклади вищої освіти сьогодні в умовах війни перетворюються в осередки отримання не лише освітніх послуг, а й отримання психологічної і педагогічної підтримки. Адже українські студенти, мігруючи за кордон, отримують на початку свого переїзду психологічні травми. А це, у свою чергу, вимагає від педагогів умінь володіти навичками організації й проведення онлайн-заходів, залучаючи до них студентів-мігрантів зокрема. Така робота сприятиме формуванню національно свідомої особистості, збереженню української ідентичності, вихованню гідного громадянина своєї держави – патріота України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Адачук В., Дячук Х. Міжнародна міграція студентів: сучасні тенденції та виклики для країн, що розвиваються. *Вісник економіки*. № 1, 2023. С. 80–93.
2. Міграція. Вікіпедія. URL: https://www.google.com/search?q=%22%D0%9C%D1%96%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%22+%D0%B7%D0%B0+%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%96%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%94%D1%8E&sca_esv=aa355e4347ca4578&rlz=1C1GC EA_enUA933UA933&sxsrf=AE3TifN-dsLtG9fB7wN62s_reh4GMzHOMQ%3A1753224187291&ei=xOAAblIEYu5wPAPsd6rwQ4&ved=0ahUKewj2sZSHxdGOAxWLBHAIHTHvKugQ4dUDCBA&oq=%22%D0%9C%D1%96%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%22+%D0%B7%D0%B0+%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%96%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D1%96%D1%94%D1%8E&gs_lp=Egxn3Mtd2l6LXNlcAiLCLQnNGWOLPRgNCw0YbRltGPliiDQt9CwiNCS0ZbQutGWOL_QtdC00ZbR INGOSABQAFgAcAB4AZABAjgBAKABAKoBALgBDMgBAJgCAKACAjgDAJIHAKAHALIHAlgHAMIHAMgHAA&scient=gws-wiz-serp (дата звернення: 30.05.2025).
3. Географічна енциклопедія України: В 3-х т. / редкол.: О. Маринич (відпов. ред.) та ін. К.: УРЕ ім. М. П. Бажана, 1990. Т. 2. С. 359.
4. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану» від 15 березня 2022 р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/T222126?ed=2022_03_15 (дата звернення: 28.07.2025).
5. Закон України від 18.06.2025 №4502-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо забезпечення реалізації права на набуття та збереження громадянства України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4502-20#Text> (дата звернення: 29.07.2025).
6. Закону України «Про громадянство України». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. №13. ст. 65. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2235-14#Text> (дата звернення: 20.06.2025).
7. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. К.: Знання України, 2003. 448 с.
8. Олешко А. Освітня еміграція здобувачів вищої освіти з України в умовах воєнного стану. URL: <chrome-extension://kdpelmjpfajppnhbloffcjpeomlnpah/https://er.knutd.edu.ua/bitst> (дата звернення: 15.07.2025).
9. Плану відновлення України: матеріали робочої групи «Освіта і наука»: проект / Національна рада з відновлення України від наслідків війни. К. 2022. 359 с. URL: <chrome-extension://kdpelmjpfajppnhbloffcjpeomlnpah/https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/gromadske-obgovorennya/2022/08/19/NO.projekt.Planu.vidnovl.Osv.i.nauky-19.08.2022.pdf> (дата звернення: 25.07.2025).
10. Савицький М. В. Вища освіта в умовах війни: напрацюємо спільні рішення. *Освіта в умовах війни: реалії, виклики та шляхи подолання: матеріали II Форуму академічної спільноти* (20–24 червня 2022 року, м. Дніпро; Державний вищий навчальний заклад «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури») / Упоряд. М. В. Савицький, І. П. Мамчич. Дніпро: ДВНЗ «ПДАБА», 2022. 152 с.
11. Tamang, M. K., Shrestha, M. Let me Fly Abroad: Student Migrations in the Context of Nepal. *Research in Educational Policy and Management*, 2021, 3(1). Р. 1–18. URL: <https://doi.org/10.46303/repam.2021> (дата звернення: 23.07.2025).

IMPLEMENTATION OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE

PRINCIPLES FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article is devoted to the implementation of general educational and didactic principles of foreign language teaching in the educational process of higher education institutions in the context of training future foreign language teachers. Foreign language training is an important component of the professional training of future specialists. The aim of foreign language disciplines is to develop foreign language competence, improve students' oral and written communication skills within a specific subject area, and develop skills.

General educational principles that shape the characteristics of foreign language learning in the context of the sociocultural paradigm of education are highlighted: the principle of balance between the necessity and sufficiency of learning activity, the principle of the level of assimilation and accessibility of content and format of learning, the principle of professional and everyday orientation of the learning process. The possibilities for implementing didactic principles of foreign language teaching in the context of professional training of future primary school teachers are analyzed. Didactic principles of a general pedagogical nature, which are implemented in the educational process during foreign language training, require the structuring of teaching materials in accordance with the purpose of their use. Important aspects of foreign language teaching are highlighted, the consideration of which will contribute to improving the effectiveness of foreign language training for future specialists based on modern foreign language teaching technologies.

It should be noted that the reorientation from the content-based nature of education to a human-oriented dimension has led to fundamental changes in the teaching and methodological cluster of foreign language teacher training. The advanced and optional levels opened up new perspectives for teachers, as they could independently choose the proportion of teaching material, which expanded the potential for learning activity. Gaining a certain degree of autonomy in the organization of the educational process allowed teachers to diversify their foreign language teaching. In other words, knowledge of a foreign language retained the fundamental characteristics of teacher competence, while the organization of the educational process provided for the application of pedagogical flexibility and diversity.

Key words: *principles, teaching, foreign language, primary school teacher, education, foreign language proficiency.*

Стаття присвячена питанню реалізації загальноосвітніх та дидактичних принципів навчання іноземних мов в освітньому процесі закладів вищої освіти у контексті підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Іношомовна підготовка є важливим складником професійної підготовки майбутніх фахівців. метою навчальних дисциплін іношомовного блоку є формування іношомовної мовленнєвої компетентності, удосконалення умінь усного і писемного спілкування студентів в межах визначеної тематики; формування умінь.

Виокремлено загальноосвітні принципи, що формують характеристики вивчення іноземних у контексті соціокультурної парадигми освіти: принцип балансу необхідності й достатності навчальної активності, принцип рівня засвоєння й доступності змісту та формату навчання, принцип професійного й повсякденного спрямування навчального процесу. Проаналізовано можливості реалізації дидактичних принципів навчання іноземних мов у контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Дидактичні принципи загального педагогічного характеру, які реалізуються в освітньому процесі під час іношомовної підготовки, вимагають структурування навчально-методичних матеріалів відповідно до мети їх використання. Виокремлено важливі аспекти навчання іноземних мов, врахування яких сприятиме підвищенню ефективності іношомовної підготовки майбутніх фахівців на основі сучасних технологій іношомовного навчання.

Варто зазначити, що переорієнтація від змістового характеру освіти до людиноорієнтованого виміру зумовила кардинальні зрушення в навчально-методичному кластері підготовки вчителя іноземної мови. Поглиблений та факультативний рівень відкрили перед педагогом нові перспективи, оскільки вчитель міг самостійно обирати частку навчального матеріалу, що розширювало потенціал навчальної активності. Набуття певної автономності в організації навчального процесу дозволило вчителю урізноманітнити викладання іноземної мови. Тобто, знання іноземної мови зберігало фундаментальні характеристики компетентностей вчителя, а організація навчального процесу передбачала застосування педагогічної гнучкості та різноманітності.

Ключові слова: *принципи, навчання, іноземна мова, вчитель початкової школи, освіта, іношомовна мовленнєва компетентність.*

UDC 37.378

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.8>

Terletska L.M.,
PhD (Pedagogy),
Senior Lecturer at the Foreign Languages
and Methodology Department
Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan
University

General statement of the problem. Foreign language teaching in primary school has always been the focus of the scientific and pedagogical community, as this educational cluster concentrates several important aspects: educational, sociocultural and human-oriented. The segment of foreign language learning is positioned in the educational paradigm as a specific area of educational activity that requires

the synergy of pedagogical, psychological, methodological, organisational and, more recently, information and digital characteristics. Therefore, in the modern educational paradigm, the process of foreign language learning is gradually losing the dominance of the classical foreign language dimension, expanding to include linguistic and sociocultural content. This involves the formation of a flexible component

alongside the fundamental cluster of foreign language knowledge – the use of foreign language competence. It is obvious that such guidelines of the modern model of foreign language teaching require changes in the system of training foreign language teachers at all levels of education. First of all, it is necessary to actualise this issue for future primary school foreign language teachers.

Analysis of recent research and publications.

Foreign language training for future teachers has been and remains a subject of research for scientists, given the need for future specialists to be proficient in a foreign language. In particular, the monograph by Gusak L.E. is devoted to the problem of training future teachers for associative teaching of foreign languages to primary school pupils, taking into account philosophical, psychological, didactic and methodological positions [8]. Vornik M., Binitska K. and Hlushek L. revealed the significance and essence of professional training of future primary school teachers in the context of organising blended learning of English, focusing on revealing the content of the concept of 'blended learning' in the context of formal, non-formal and informal education [4]. Veklych Yu.I. researched the peculiarities of the process of forming linguistic and country studies competence in future primary school teachers, based on modern concepts of its teaching [3]. In his research, Pinchuk Yu. analysed innovative technologies for teaching foreign languages in the process of training future primary school teachers [9]. In his article, G. Boiko examines the formation of professional competence in primary school foreign language teachers [2].

Identification of previously unresolved parts of the general problem. The principles of teaching foreign languages to future primary school teachers have not been the subject of research. Their implementation in the educational process will contribute to the effectiveness of teaching, taking into account current trends in foreign language education in Ukraine.

The purpose of the article is to outline and analyse the principles of teaching foreign languages to future primary school teachers in higher education institutions in Ukraine.

Presentation of the main material. The principles of teaching foreign languages, which are relevant for students of pedagogical specialties, generally correlate with the general paradigm of acquiring foreign language competence in the education system. First of all, it is worth focusing on the general educational principles that contains the characteristics of foreign language learning in the context of the sociocultural paradigm of education:

1) the principle of balance between the necessity and sufficiency of educational activity. The education system is oriented towards the planned nature of foreign language learning and does not provide for the situational nature of the training programme

for specialists. The level of foreign language proficiency is determined by social demand, which is met by the education sector (in accordance with available resources and the specifics of the audience);

2) the principle of the level of assimilation and accessibility of the content and format of education. The education system offers a unified set of educational services, which can be perceived and implemented in different ways in the educational process. For effective foreign language learning, there is an urgent need to balance the educational offer and the ability of students to assimilate it;

3) the principle of professional and everyday orientation of the educational process. The everyday orientation of the educational process naturally prevails in the structure of cognitive activity of students of higher pedagogical education in the context of foreign language learning. There is a need for constant reorientation of foreign language competence towards a professionally oriented direction.

The basic didactic principles of a general pedagogical nature, which are applied in the classical educational process during the teaching of foreign languages, provide for the structuring of teaching materials and their effective use in educational activities. The didactic principles of foreign language teaching can be conditionally divided into several main clusters. One of these segments of didactic activity in foreign language learning is the aspect of taking into account the role and status of key participants in the educational process (the teacher and future primary school teacher, and in the perspective of professional activity – the teacher and primary school pupil).

The principle of visualisation determines the potential for perceiving educational material through the sensory level [7]. The role of the teacher in this process boils down to selecting visual materials on foreign languages and culture that are capable of interesting primary school pupils and ensuring the proper process of assimilating foreign language elements. For students pursuing higher education in pedagogy, it is important to be familiar with potential options for enhancing the visual nature of the educational process, to plan various formats for the use of visual aids, and to determine a model for monitoring the effectiveness of the use of elements of sensory perception in the overall context of pedagogical activity.

The principle of awareness involves selecting teaching methods and formats that are relevant to the educational community and capable of demonstrating effectiveness in the process of teaching foreign languages [7]. It is important for future primary school teachers to constantly analyse and critically reflect on the use of various forms of teaching and to combine methodological approaches. In the general system of training future teachers, it is necessary to develop an algorithm for using educational potential depending on critically important elements: level of

provision, level of perception, level of relevance, level of demand, level of expediency, etc.

The principle of activity ensures the dynamics of the learning process in the context of involving members of the educational community in the issue of foreign language learning [1]. Primary school teachers shape learning activity in terms of constantly updating existing potential and simultaneously consolidating existing knowledge. Therefore, the process of training future primary school teachers emphasises the inadmissibility of conserving knowledge and skills in the course of learning activity, since the acquisition of foreign language competence requires constant dynamic development and expansion of various aspects of foreign language proficiency (grammatical, phonetic, communicative, etc.).

The principle of knowledge retention determines the formation of specific control measures that are provided for in the course of the educational process [1]. From the beginning of the learning process, the primary school teacher must set the pace and maintain the dynamics of educational activity, which involves the continuous accumulation of knowledge and improvement of foreign language competence. To do this, it is necessary to create control points for knowledge and skills, which serve as benchmarks for the mastery of one stage of learning activity and readiness to move on to the next stage. During the training of higher education students in pedagogy, the principle of durability determines the level of ability to record learning achievements and, on this basis, to form further steps in learning a foreign language.

The principle of systematicity and consistency ensures the teaching of foreign languages according to a specific algorithm of mastery [5]. This makes it possible to avoid situations where a certain component of foreign language competence is not sufficiently active in the learning process. This can contribute to a negative distortion of language knowledge, when more attention is paid to a particular segment (for example, learning vocabulary while neglecting grammatical rules). In this case, systematicity involves balancing all components of the language paradigm for a comprehensive command of a foreign language.

The principle of functionality involves understanding the optimal ways of structuring the educational process for future foreign language teachers in primary school [7]. From a functional perspective, a foreign language requires two interpretations of its status: first, as a subject of professional qualities of a teacher who organises the study of a foreign language; second, as a discipline designed to develop foreign language competence in students. Functionality involves the achievement of many functions related to foreign language learning.

The principle of feasibility emphasises the careful selection of elements of educational activity in the process of teaching foreign languages [7]. On the one

hand, a specific educational community of a higher education institution strives to use all advanced and effective teaching methods; on the other hand, it is necessary to soberly analyse the possibilities of a higher education institution to ensure a certain learning activity and the ability of students to fully accept the proposed format. For future primary school foreign language teachers, this principle is reinforced by the need to align the teaching arsenal with the capabilities (individual and collective) of the audience of primary school children.

The principle of scientificity, the main feature of which is the provision of educational resources that are clearly regulated and verified by scientific measurement [5]. For the educational process in higher pedagogical education institutions, the principle of scientificity is decisive, as it effectively embodies the coordination of teaching practice and the scientific paradigm in the field of foreign language teaching. Future primary school teachers position scientific achievements as the main potential of teaching and educational activities.

The principle of oral advancement involves the development of primary school pupils' communication skills in all manifestations of speech activity, with a focus on oral speech. Primary school pupils easily perceive what they hear and, without particular difficulty, learn individual sounds or words and whole speech patterns through imitation (and, in educational communication, sound imitation). It should not be forgotten that in primary school, pupils are actively engaged in the process of mastering their native language, the acquisition of which is predominantly based on oral communication. In turn, the formation of reading and writing skills at this stage can cause difficulties even in the native language, not to mention all the complexities of mastering a foreign language, where additional conditions are needed to understand the meanings of words and memorise their sound images [6].

General didactic principles of foreign language teaching emphasise the systematic nature of the educational paradigm in terms of preparing future primary school teachers to use them. Didactic principles are positioned as universal tools that help create an environment conducive to learning a foreign language. In such an environment, participants in the educational process have the opportunity and ability to master the methodological resources that are necessary and relevant to them.

A separate segment of didactic principles for learning foreign languages is the practical-educational dimension, which determines the characteristics of the involvement of participants in the educational process in methodological diversity [1]. Among the main didactic principles of teaching in this area, the following should be noted:

- the principle of the activity-based nature of teaching;

- the principle of creative learning;
- the principle of autonomous learning;
- the principle of flexible learning;
- the principle of innovative learning.

All of these principles have a clear educational focus and are fundamental components in the formation of skills for students pursuing higher education in pedagogy.

The traditional combination of hard skills and soft skills involves the actualisation of various principles of the organisation of the educational process. It is didactic principles that have a decisive influence on the formation of fundamental and flexible foreign language skills. The principle of linking learning to life deserves special attention in the system of didactic principles of foreign language learning. The specificity of foreign language learning requires taking into account the purpose of this process. A striking example of the difference in understanding the potential practical use of a foreign language is its positioning in the worldview system of society. In particular, during the Soviet-Ukrainian period of the second half of the 20th century, foreign language learning did not envisage the mandatory application of knowledge and skills directly in a foreign language environment. This led to the loss of relevance of certain aspects of language proficiency, such as accuracy of pronunciation, non-alternative terminology, etc.

For the modern paradigm of foreign language learning, it is important to be aware of the practical application of foreign language competence (in a foreign language environment or in communication with native speakers). This necessitates the systematic study of a foreign language, during which all elements must be given equal weight in the learning process. The connection between learning and life highlights the need to use methods that align educational activity with sociocultural realities, so that the knowledge acquired by learners can be fully utilised in their personal and professional lives.

In this context, it is worth noting the principle of organically combining theoretical and practical training for students pursuing higher education in pedagogy [5]. A characteristic feature of the Soviet-Ukrainian education system was the imbalance between theoretical and practical dimensions in the process of teaching foreign languages. The theoretical cluster of foreign language learning actually summarised the level of its mastery. The practical dimension was deprived of its proper significance in the process of language learning and was reduced to reinforcing theoretical training.

A radical change in the relationship between the theoretical and practical dimensions of foreign language learning took place with the formation of the Ukrainian education system after independence. Starting in primary school, practical foreign language skills became as important as theoretical training. This

methodological approach was dictated by the future prospects of using foreign language competence in a foreign language environment (educational, scientific, technological, cultural or professional).

Another didactic principle of foreign language teaching is the principle of emotionality, which is particularly relevant for students of higher pedagogical education who will work with primary school pupils in the future [5]. It is obvious that moral and psychological characteristics play a decisive role in the process of interaction at the teacher-student level and, especially, at the teacher-pupil level.

In the process of foreign language teaching, these factors are of great importance in the context of the correlation between the transmission and perception of foreign language information. Emotionality in this case is a kind of measure:

- the ability of the teacher to initiate the process of effective foreign language acquisition by primary school pupils, which involves appealing to both the rational and emotional levels of perception;
- the interest and motivation of higher education students who will work in primary schools to acquire and continuously improve their foreign language competence.

Conclusions. Didactic principles of foreign language teaching have specific methodological characteristics and are structured according to this criterion. The educational characteristics of foreign language teaching are fundamental in nature and are prioritised in the formation of professional competences of foreign language teachers in primary schools.

The strategy for training teaching professionals who will teach foreign languages to primary school pupils, together with fundamental educational dimensions, must take into account all current trends in socio-cultural life. The status of a foreign language in the educational space is changing from a means of communication to an interdisciplinary activity involving knowledge of the language and its integration into areas of social activity. Therefore, higher education standards for teaching foreign languages in primary schools are being updated and supplemented with new elements and algorithms of pedagogical skill.

REFERENCES:

1. Биць Н. Лекції з методики навчання іноземної мови. Львів. 2019. 55 с. URL: <https://pedcollege.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/lektcii-z-metodyky-navchannia-inozemnoi-movy.pdf> (дата звернення: 7.10.2025).
2. Бойко Г. Формування професійної компетенції вчителів іноземних мов початкової школи. Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД: С. 237.
3. Веклич Ю.І. Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Молодь і ринок 3 (2012): С. 118–121.

4. Ворник М., Біницька К., Глушок Л. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації змішаного навчання англійської мови в умовах Нової української школи, Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки» 4 (2024): С. 103–109.

5. Карпова О. Сучасні підходи до викладання іноземної мови професійного спрямування. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 47. С. 179–183. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2878> (дата звернення: 17.06.2025).

6. Лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах вищої педагогічної та загальної середньої освіти : монографія. відп. за вип.

М. Сідун, Т. Полонська. Мукачево : МДУ, 2018. 342 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/704049/1/pdf> (дата звернення: 10.07.2025).

7. Ніколаєва С. Система навчання іноземних мов і культур студентів мовних спеціальностей (викладачів, перекладачів) : курс лекцій. Київ, 2011. URL: http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/787878787/268/Lecture_4.pdf?sequence=4&isAllowed=y (дата звернення: 17.06.2025).

8. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : монографія; за ред. Петра Гусака. Луцьк : Вежа-Друк, 2014. 364 с.

9. Пінчук І.О. Інноваційні технології навчання іноземних мов у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.: Педагогічні науки №3 (2018): С. 39–46.

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ВІЛЬНОГО ДОСТУПУ ДО НАВЧАННЯ ВІЗУАЛЬНОЇ ГРАМОТНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄВРОПИ

FEATURES OF CREATING FREE ACCESS TO VISUAL LITERACY TRAINING IN EUROPEAN UNIVERSITIES

Стаття присвячена дослідженню досвіду співпраці університетів Європи у проекті «Критична візуальна медіаграмотність та розширення можливостей» (КВММ) з метою створення мікро-навчального курсу з візуальної грамотності. Основна увага авторів проекту спрямована на сприяння розвитку критичної візуальної грамотності, визнанні її фундаментальної ролі у формуванні навичок використання інформації європейськими студентами та громадянами в цифрову епоху. Курс розроблено після проведення глибокого аналізу кращих практик у сфері візуальної комунікації. Таким чином, було зібрано цінні знання в широкому діапазоні педагогічних та технологічних підходів, які вдало застосовано у Європі і можливо використати в інших глобальних регіонах. Партнери проекту провели розмови з фахівцями з візуальних досліджень та візуальної комунікації. Як наслідок спільної діяльності, партнери проекту усвідомили важливість підвищення навичок візуальної грамотності у вищій освіті.

Дослідження виявило, що університети, об'єднавши зусилля та розділивши обов'язки, провели ґрунтовні дослідження проблеми візуальної грамотності, довели свою вирішальну роль у формуванні глибокого культурного переходу до нового суспільства, що базується на інформаційних технологіях, включаючи візуальну грамотність у свої програми. Однак, дослідження довели, що для поширення цих надзвичайно важливих знань у суспільстві потрібно також використовувати сучасні засоби, такі як подкасти, чи загальнодоступні безкоштовні навчальні платформи. Створення таких засобів стало спільною метою об'єднання університетів Європи та неприбуткових організацій, а планування загального безкоштовного освітнього простору спричинило дослідження новітніх важелів впливу на освітні процеси та поглиблене вивчення феномену візуальної грамотності в університетах та у повсякденному житті.

Ключові слова: медійна грамотність, візуальна грамотність, мікро-навчальні курси,

проект КВММ, університети, безкоштовний освітній простір, європейський досвід.

The article is devoted to the study of the experience of cooperation between European universities in the CLIP project with the aim of creating a micro-educational course on visual literacy. The main focus of the project authors is to promote the development of critical visual literacy, recognizing its fundamental role in shaping the skills of information use by European students and citizens in the digital age through a micro-learning course on critical visual literacy. The course was developed after conducting an in-depth analysis of best practices in the field of visual communication. Thus, valuable knowledge was collected in a wide range of pedagogical and technological approaches, which were successfully applied in Europe and can be used in other global regions.

Project partners held conversations with specialists in visual research and visual communication. As a consequence of the joint activities, project partners showed a deep understanding of the importance of enhancing visual literacy skills in higher education and everyday life.

The study has found that universities, by joining efforts and sharing responsibilities, conducted thorough research on the issue of visual literacy, proved their crucial role in shaping a deep cultural transition to a new information technology-based society, including visual literacy in their programs. However, research has proven that the dissemination of this extremely important knowledge in society also requires the use of modern tools, such as podcasts or publicly available free educational platforms. The creation of such facilities became a common goal of united European universities and non-profit organizations, and the planning of a common free educational space led to the study of the latest levers of influence on educational processes and an in-depth study of the phenomenon of visual literacy.

Key words: media literacy, visual literacy, micro-educational courses, CLIP project, universities, free educational space, European experience.

УДК 37.016:003
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.9>

Фучила О.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
технічного спрямування
Національного університету
«Львівська політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З широким домінуванням візуальних медіа на різних платформах, починаючи від соціальних медіа до новинних видань та індустрії розваг, спосіб отримання та поширення знань зазнав значної трансформації. Глибокий вплив зображень на сучасну культуру спричинив переосмислення концепції освіти. Особливо з появою цифрових технологій зображення все частіше стають невід'ємною частиною культурного середовища, яке оточує нас, змінюючи спосіб отримання та поширення знань.

Університети відіграють вирішальну роль у навігації та формуванні цього глибокого культурного переходу, включаючи медію та, зокрема,

візуальну грамотність у свої програми. Але для забезпечення поширення цих надзвичайно важливих знань у суспільстві потрібно також використовувати сучасні засоби, такі як подкасти, чи загальнодоступні безкоштовні навчальні платформи. Створення таких засобів стало спільною метою об'єднання університетів Європи та неприбуткових організацій, а планування загального безкоштовного освітнього простору спричинило дослідження новітніх важелів впливу на освітні процеси та поглиблене вивчення феномену візуальної грамотності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, спрямовані на вивчення глибокого

впливу зображень на сучасну культуру та створення нових загальнодоступних освітніх програм, мають на меті впровадження нових підходів до навчання візуальної грамотності в університетах. Оскільки візуальні медійні засоби займають все більше місця на різноманітних комунікативних платформах, вміння їх інтерпретувати набуває все більшого, критичного, значення [13]. Діяльність численних європейських університетів в тісній співпраці, в умовах чіткого розподілу дослідницьких та креативних зобов'язань та за допомоги неприбуткових організацій призводить до створення загальнодоступних засобів навчання візуальної грамотності. Над дослідженням проблеми працювали, зокрема, такі організації, як Європейська комісія, ЮНЕСКО, Середземноморський союз університетів, світові науковці С. Абас, П. М. Амбургі, Г. Дж. Вільсон, С. Гродоскі, М. Ді Монте, Б. М. Карпентер, В. Озсої, Е. Д. Ромеро, А. Пінотті, С. Сарібаш, Л. Саундерс, Л. Сіфуентес, З. Томленовіч, тощо, та українські науковці З. Батринчук, О. Бешлей, В. Кремень, В. Смелянська, Ю. Трач, І. Школа та інші досліджували важливість розвитку навичок дослідження та інтерпретування візуальних засобів представлення інформації. Однак, європейські країни мають значний досвід у впровадженні візуальної грамотності в навчальний процес вищої школи, отже варто його розглянути та дослідити можливості застосування в системі вищої освіти України.

Мета статті. Проаналізувати особливості створення вільного доступу до навчання візуальної грамотності в університетах Європи.

Виклад основного матеріалу. Прикладом спільної діяльності групи європейських університетів та інших неприбуткових організацій є проект «Критична візуальна медіаграмотність та розширення можливостей» (англ. – “Critical visual media Literacy and emPowerment”, CLIP). Він спрямований на зміцнення цифрових можливостей сектору вищої освіти та підвищення критичних навичок візуальної грамотності, що є фундаментальним компонентом того, як європейські студенти та інші громадяни отримують інформацію в цифрову епоху. Цей конкретний проект має на меті надати студентам вищих навчальних закладів навички критичного аналізу візуальних медіа та боротьби з поширенням дезінформації [9].

Проект фінансувався програмою Європейського Союзу Erasmus+, триває понад 18 місяців (з жовтня 2022 року) і реалізується за участю ЗВО Європи [5]. Це, в першу чергу, Союз середземноморських університетів (італ. – *Unione delle Università del Mediterraneo*, UNIMED), в складі якого – 149 університетів з 24 країн Середземноморського регіону (або тих, які мають до нього особливий інтерес) з головним офісом у м. Рим, Італія [14].

Активну участь у проекті беруть також Вільний університет мов та комунікацій, м. Мілан, Італія (італ. – *Istituto Universitario di Lingue Moderne*) та Грецький відкритий університет, ГВУ (грец. – *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*, англ. – *Hellenic Open University*) – державний університет у м. Патри, Греція, що спеціалізується на дистанційній освіті [9, с. 15].

Ще один учасник проекту, ALL DIGITAL (раніше відомий як *Telecentre Europe*, інклюзивна мережа мереж, яка підвищувала вплив і ефективність європейських телецентрів шляхом сприяння обміну знаннями та навчання між своїми членами) є провідною загальноєвропейською асоціацією, розташованою в Брюсселі, яка представляє організації-члени по всій Європі, що працюють з 25 000 центрами цифрової компетенції. Ця мережа працює з мільйонами європейців, які мають недостатній рівень цифрових навичок, а саме, над розвитком їхніх можливостей і підтримкою їх у отриманні цифрових навичок, щоб користуватися онлайн-сервісами, як то, знайти роботу, мати кращу якість життя та бути включеними в сучасне цифрове суспільство [4, 9].

Усі партнери проводили бесіди з дослідниками та практиками з візуальної грамотності, які поглибили розуміння важливості підвищення навичок візуальної грамотності зокрема в академічній освіті. Отже, основна увага CLIP спрямована на просування критичної візуальної грамотності в академічні навчальні програми, визнаючи її фундаментальну роль у формуванні звичок споживання інформації європейських студентів у цифрову епоху [10]. Для досягнення цієї мети проект CLIP розробив курс мікро-навчання критичної візуальної грамотності.

Мікронавчання – це спосіб викладання та надання контенту невеликими (3–5 хвилин) уривками при потребі і з цільовим і конкретним результатом навчання. Учасники навчання контролюють що і коли вони вивчають, і можуть завершити навчання там і тоді, коли знаходять час і місце. Короткі відео часто є основою мікронавчальних курсів. Утримування тривалості відео від 3 до 7 хвилин дозволяє учасникам легко вписати навчання у свій графік.

Для створення такого курсу кожен партнер CLIP зібрав майже 30 кейсів за різними критеріями, щоб охопити ширшу сферу медіаграмотності в Європі та за кордоном. Спеціалісти ALL DIGITAL досліджували архіви проектів, ділячись результатами свого минулого досвіду. Вільний університет мов та комунікацій та Грецький відкритий університет приділили увагу, з одного боку, академічним кейсам як в Італії, так і в Греції, які найбільше пов'язані з темами, що розглядаються в проекті, використовуючи наступні ключові слова: візуальна медіаграмотність, курси, програми та заходи. З іншого боку,

у Вільному університеті зосередились на керівних принципах, визначених Асоціацією коледжних та дослідницьких бібліотек (ACRL) – підрозділ Американської бібліотечної асоціації (ALA) – створений для перерахування компетенцій, які студенти повинні отримати в області візуальної комунікації, розширюючи межі досліджень поза Європейський континент [3]. ГВУ вибрав кілька прикладів діяльності та ресурсів, знайдених в Інтернеті, які стосуються тем проекту.

Союз середземноморських університетів зібрав кейси з різних джерел, частково звертаючи увагу на ті університети, які особливо зацікавлені у розвитку навичок візуальної грамотності в стипендіях, частково розглядаючи досвід загальних платформ, яка пропонують доступний спосіб отримати освіту в галузі медіа та грамотності. Після дослідження було проведено консультацію серед партнерів з метою глибокого аналізу результатів та вибору найбільш прийнятних для створення курсу мікро-навчання.

Відповідно до цілей Плану дій Комісії з цифрової освіти 2021–2027, яка спрямована на те, щоб зробити освіту ще більш чутливою до допомоги «розвивати здатність критично підходити, фільтрувати та оцінювати інформацію, зокрема для виявлення дезінформації та управління переважанням інформацією» [11, с. 2], було визначено найкращі практики та проаналізовано їх для кращого розуміння: (1) критичних аспектів ролі зображень у сучасній комунікації; (2) як допомогти людям навчати і вчитися, через інклюзивні дебати, «читання» та аналіз зображень; (3) як визначити візуальну дезінформацію онлайн, розвиваючи критичне мислення та науковий підхід до зображень; (4) як працювати з зображеннями, використовуючи різні перспективи: від історичних до теоретичних і практичних; (5) як застосовувати навички візуальної грамотності в стипендіальних дослідженнях, курсових роботах та професійних практиках [7, 15].

Для розробки курсу мікро-навчання партнери вирішили створити структуру, що складається з вступу та чотирьох модулів. Ці модулі охоплюють всі важливі аспекти, пов'язані з зображеннями, спираючись на цінні ідеї, зібрані за допомогою глибокого дослідження найкращих практик.

Цей підхід забезпечив основу для включення найбільш значущих тем для викладання, дозволяючи надати студентам глибоке розуміння ролі візуальних елементів і здатність критично підходити до зображень. Щоб забезпечити захоплюючий досвід навчання, рекомендовано використовувати стислі відео-лекції, які охоплюють ключові концепції, разом із інтерактивними заходами, що їх надають на платформі, та академічними документами для завантаження, щоб поглибити конкретні теми кожного модуля [8].

Вступний модуль служить для ознайомлення із платформою курсу, включаючи педагогічні прийоми та методи оцінювання, що застосовуються. Модуль надає студентам стислий вступ для розуміння важливості розвитку навичок візуальної грамотності та ознайомлення з основною темою курсу.

Наступні робочі модулі призначені для розвитку конкретних навичок. Перший, «Критичний погляд» (англ. – Critical looking), спрямований на розвиток критичного бачення, розпочинається з розгляду зображень як продуктів людської діяльності та інтерпретації, а не як прямого представлення реальності. Багато прихованих аспектів можуть не бути очевидними з першого погляду. Крім того, сила винаходу фотографії та кіно поширюється на візуальну культуру загалом, яка стерла межі між реальністю та репрезентацією [6]. Досліджується вплив цієї культури на формування сприйняття, переконань і того, як ми інтерпретуємо візуальну інформацію.

Другий модуль, «Переналаштуйте свій погляд» (англ. – Rethink Your Eye), зосереджений на важливості усвідомлення того, що всі зображення містять вбудовані повідомлення про цінності, переконання та перспективи творців. Візуальні медіа передають повідомлення про творців і, водночас, відображають культурне, етичне та естетичне походження глядачів, формуючи їхні інтерпретації та відповіді під час взаємодії з зображеннями [2]. Досліджуючи ці аспекти, учні отримають критичне розуміння того, як зображення впливають на їхнє сприйняття реальності та цінності.

Третій модуль під назвою «Декодування візуального значення» (англ. – Decoding Visual Meaning) досліджує, як значущість зображень може зазнавати суттєвих трансформацій на основі контекстуальної структури, в якій вони переглядаються. Значення, яке приписується кожній картині, залежить від супровідних текстів і від усіх дискурсів, що її оточують [1, с. 105]. Студенти вивчатимуть, як такі аспекти як історичний, соціальний і культурний контексти впливають на інтерпретацію та сприйняття візуальних образів.

Останній модуль, «Збереження минулого» (англ. – Preserving the Past), демонструє роль зображень, включаючи аудіовізуальні матеріали, малюнки, фотографії та фільми, як візуальних свідків минулого, слугуючи безцінними архівами для майбутніх поколінь. Тут наголошено на важливості їх збереження у архівах, які діють як життєво важливі установи для збереження візуальних знань. Студенти розмірковуюватимуть про глибоке значення зображень як історичних документів, досліджуючи ефективні стратегії пошуку зображень, включаючи відповідні ключові слова та текстові запити для навігації у цифрових архівах [9, с. 27].

Після виконання цих модулів, автори гарантують студентам досягнення компетенцій для виявлення спотворень зображень та стереотипів у візуальних артефактах, надаючи студентам основи візуальної культури та здатність інтерпретувати зображення та супровідні тексти. Студенти будуть оснащені поглибленим розумінням того, скільки культурних упереджень і стереотипів несуть зображення, які, на перший погляд, здаються об'єктивними і нейтральними. Після курсу мікро-навчання студенти також відкриють найновіші та найкращі практики візуальної комунікації.

Висновки. Ключовою рисою сучасного медійного простору є широке використання ілюстрацій – фотографій, картин, відео-матеріалів [12]. Очікується, що після закінчення описаного курсу мікро-навчання студенти будуть володіти можливостями та навичками візуально грамотної особистості. До них відноситься здатність визначати природу візуальних матеріалів, а також інтерпретувати та критично аналізувати зображення та візуальні медіа. Крім того, студенти будуть ефективно знаходити та отримувати доступ до зображень, оцінюючи надійність архівних джерел і маючи розуміння, як використовувати зображення етично та компетентно.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Abas S. Reading the world – Teaching visual analysis in higher education. *Journal of Visual Literacy*, 38(1–2). 2019. P. 100–109.
2. Amburgy P. M. Diversity, pedagogy, and visual culture. *Art Education*, 64(5). 2011. P. 6–11.
3. Association of College Research Libraries (ACRL). Companion Document to the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education the Framework for Visual Literacy in Higher Education. Chicago, USA: American Library Association, 2022. 10 p.
4. Carpenter II B.S., Cifuentes L. Visual culture and literacy online: Image galleries as sites of learning. *Art Education*, 64 (4). 2011. P. 33–40.
5. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Guidelines for teachers and educators on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 40 p.
6. Grodoski C. Unpacking & packing visual culture: Creative thinking strategies. *Art Education*, 69(3). 2016. P. 20–26.
7. Montani P. Destini tecnologici dell'immaginazione. Milano: Mimesis, 2022. 194 p.
8. Özsoy V., Saribaş S. Developing Visual Literacy Skills in Teacher Education: Different ways of looking at the visual images. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, V16, N3. 2021. P. 67–88.
9. Pezzano S. Report on visual media literacy in Europe. Zenodo, 2023. 30 p.
10. Romero E. D., Bobkina J. Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40. 2021. P. 1–16.
11. The Digital Education Action Plan (2021-2027): factsheet. European Union, 2020. 2 p.
12. Wilson G. J. Visual(ization) education: Expanding possibilities of arts-based pedagogy. *Art Education*, 72(3). 2019. P. 50–53.
13. UNESCO. World Trends in Freedom of Expression and Media Development: 2017/2018 Global Report. Paris: UNESCO, 2018. 200 p.
14. UNIMED – Mediterranean Universities Union. URL: <https://www.uni-med.net>
15. Zanelli D., Formenti A., Pinotti A. Immagini come alfabeto: La dimensione pedagogica della fotografia. Milano: Silvana Editoriale, 2021. 200 p.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGICAL FEATURES OF ENSURING DIGITALISATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE VOCATIONAL TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті висвітлено методичні особливості цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у закладах вищої освіти. Акцентовано увагу на тому, що державні нормативно-правові документи чітко орієнтують ЗВО на забезпечення доступності освітніх послуг шляхом упровадження цифрових технологій та створення сучасного цифрового освітнього середовища. Розглянуто яким чином інноваційні можливості цифрових технологій формують високотехнологічний цифровий простір для підготовки педагогів, де майбутні фахівці мають опанувати необхідні компетентності, знання, вміння та навички для успішної професійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Проаналізовано результати сучасних наукових досліджень, які окреслюють різні напрями впровадження цифрових технологій у професійну підготовку педагогів, зокрема розвиток цифрових компетентностей, використання інформаційно-освітніх систем, створення відкритого та гнучкого освітнього середовища. Визначено, що методика цифровізації передбачає трансформацію традиційної моделі освіти через розширення просторово-часових меж навчання, підвищення автономії студентів та формування індивідуальних освітніх маршрутів. Обґрунтовано важливість використання цифрових освітніх платформ, зокрема Moodle, для інтенсифікації освітнього процесу шляхом мультимедійної подачі матеріалів, інтерактивних форм контролю, забезпечення комунікації та організації самоосвітньої діяльності здобувачів. Розкрито зміст методики цифровізації фахової підготовки, що охоплює розвиток цифрової грамотності, вмінь працювати з інформаційно-комунікаційними системами, застосовувати цифрові ресурси у професійній діяльності, забезпечувати соціальну взаємодію в електронному середовищі. Підкреслено значення цифрового освітнього середовища як системоутворювального компонента сучасної підготовки педагогів, що характеризується відкритістю, адаптивністю, гнучкістю та багатофункціональністю. Узагальнено, що впровадження новітніх форм навчання – мобільного, адаптивного, мережевого, дистанційного, змішаного – як інструментів ефективної цифровізації професійної освіти позитивно позначається на інтенсифікації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Зроблено висновок, що запропонована методика сприяє цілісному формуванню професійних компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання та відповідає сучасним вимогам цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: цифрові технології, методичні особливості, освітні інновації, май-

бутні педагоги професійного навчання, фахова підготовка, студенти, ЗВО.

The article highlights the methodological features of digitalisation of professional training of future vocational teachers in higher education institutions. It is emphasised that state regulatory documents clearly orientate higher education institutions to ensure the availability of educational services through the introduction of digital technologies and the creation of a modern digital educational environment. The article considers how the innovative capabilities of digital technologies form a high-tech digital space for teacher training, where future specialists must acquire the necessary competencies, knowledge, skills and abilities for successful professional activity in the context of digitalisation of education. The article analyses the results of modern scientific research that outlines various areas of implementation of digital technologies in the professional training of teachers, including the development of digital competencies, the use of information and educational systems, and the creation of an open and flexible educational environment. It is determined that the methodology of digitalisation involves the transformation of the traditional model of education by expanding the spatial and temporal boundaries of learning, increasing student autonomy and forming individual educational routes. The importance of using digital educational platforms, in particular Moodle, to intensify the educational process through multimedia presentation of materials, interactive forms of control, communication and organisation of self-education activities of students is substantiated. The content of the methodology of digitalisation of professional training, which includes the development of digital literacy, the ability to work with information and communication systems, to use digital resources in professional activities, to ensure social interaction in the electronic environment, is revealed. The importance of the digital educational environment as a backbone component of modern teacher training, characterised by openness, adaptability, flexibility and multifunctionality, is emphasised. It is generalised that the introduction of the latest forms of education – mobile, adaptive, network, distance, blended – as tools for effective digitalisation of vocational education will have a positive impact on the intensification of professional training of future vocational teachers. It is concluded that the proposed methodology contributes to the holistic formation of professional competencies of future vocational teachers and meets the modern requirements of the digital transformation of education.

Key words: digital technologies, methodological features, educational innovations, future teachers of professional training, professional training, students, higher education institutions.

УДК 378.147:004.9:371.134
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.10>

Барладин В.І.,
аспірант кафедри
машинознавства і транспорту
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Державні нормативно-правові документи цілеспрямовано орієнтують заклади вищої освіти (далі – ЗВО) на активне використання цифрових технологій при реалізації освітніх програм з метою забезпечення доступу до освітніх послуг всіх здобувачів. Задля цього реалізуються цифрові освітні середовища. В межах дослідження методика цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО опиралась на цю можливість та тяжіла до застосування різноманітних засобів цифрової дидактики. Інноваційні можливості, які приносять цифрові пристрої та технології, призвели до появи високотехнологічного цифрового простору, в якому сучасному педагогу професійного навчання доводиться вчитися вирішувати широкий спектр завдань за допомогою цифрових інструментів та інтелектуальних систем. Для цього студенти повинні ще під час навчання у ЗВО опанувати нові знання, передові навички та компетентності. Крім того, сфера освіти покликана гнучко реагувати на нові вимоги цифрового суспільства і ринку праці, задовольняти потреби в якійсній підготовці фахівців.

Одним із засадничих напрямків впровадження методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО вважали досягнення нової якості освіти шляхом трансформації традиційної моделі навчання. За таких умов фокус зміщувався на розширення просторових і часових меж навчання, реалізацію індивідуального освітнього маршруту і підвищення автономії студентів у розвитку компетентностей, необхідних суспільству в найближчому майбутньому. Системоутворювальним елементом методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО стало використання, наповнення та збагачення цифрового освітнього середовища авторськими модифікаціями ідей цифрової дидактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних дослідженнях активно висвітлюються різні аспекти методичного забезпечення цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО. Зокрема, значна увага приділяється розвитку цифрових компетентностей, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності педагогів. Так, Н. Гордієнко [1] акцентує на формуванні графічної грамотності засобами цифрових технологій, що дозволяє розширювати можливості візуалізації навчального контенту та підвищувати якість фахової підготовки. А. Гуралюк [2] розглядає феномен відкритого освітнього середовища, підкреслюючи його роль як інструмента забезпечення гнучкості та адаптивності освітнього процесу. Водночас Г. Заспа та співавтори [3] приділяють увагу методологічним основам розроблення інформаційних

технологій у цифровому просторі ЗВО, наголошуючи на необхідності чітких теоретичних орієнтирів при створенні та впровадженні цифрових засобів навчання. Дослідники підкреслюють вплив інформатизації освітніх закладів на розвиток педагогічних інновацій, розглядаючи цифровізацію як каталізатор появи нових методик і підходів до підготовки педагогів (А. Литвин [4], І. Мельник [5], Н. Пономаренко [6] та ін.). Разом з тим, науковці акцентують увагу на важливості використання потенціалу інформаційно-освітнього простору закладів освіти для формування конкурентоспроможності педагогічних кадрів у цифровому середовищі (Л. Ребуха та Р. Брик [7]; І. Сухомлинська [8]; М. Топузов [9]; В. Шевченко [11]; В. Ярова та І. Сучкова [12] та ін.). Підкреслюючи важливість цифрової компетентності (І. Ячук [14]) як складника професійної компетентності педагога І. Харченко та І. Шищенко [10] акцентують увагу на ролі інформаційно-освітнього середовища ЗВО у формуванні інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. Таким чином, аналіз наукової літератури демонструє відсутність комплексного бачення досліджуваної проблеми, проте підтверджує різновекторність існуючих напрацювань.

Мета статті – загальній характеристиці методичних особливостей цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. Простір професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання висуває на передній план питання формування компетентностей студентів, відображення ціннісного ставлення до реальності у свідомості здобувачів, готовності планувати, організовувати та здійснювати професійну діяльність у цифровому середовищі. Тому методика цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО апелювала до втілення в умовах цифрового освітнього середовища нових орієнтирів в організації освітнього процесу, побудові освітнього контенту. Передбачали, що освітні технології орієнтуватимуться на реальні досягнення відповідно до інтересів та активної участі студентів. Так, цифровізація освіти здійснювалась з опорою на необхідність розвитку знань, вмінь та навичок майбутніх педагогів професійного навчання що стосуються:

- 1) оперування основними поняттями інформаційно-правової культури педагога;
- 2) методів використання послуг соціальних мереж у навчальному процесі;
- 3) методів застосування інформаційно-освітніх систем у навчанні;
- 4) векторів використання цифрових технологій для моніторингу та оцінки досягнень здобувачів;
- 5) можливостей сучасних цифрових технологій в організації навчального процесу (змішані, дистанційні, мобільні, хмарні);

6) забезпечення соціальної взаємодії здобувачів фахової передвищої освіти засобами цифрових технологій;

7) пошуку, створення та обміну освітніми ресурсами; використання цифрових ресурсів у викладанні та навчанні тощо.

Сфера професійної освіти зазнає змін під впливом цифрової трансформації. Згідно з дослідженням, проведеним Міжнародною корпорацією даних, ступінь цифрової трансформації в освіті вже становить 40%. Враховуючи ці дані та звертаючись до системного аналізу актуального стану впровадження цифрових технологій проектування методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО здійснювали з опорою на рівні трансформації освіти: рівень сформованості інформаційних систем у сфері освіти; рівень побудови механізмів їх взаємодії; рівень автоматизації процесів зберігання та передачі даних.

Водночас, враховували, що зміну освітнього середовища детермінує розвиток таких цифрових технологій як технології візуалізації, віддаленого доступу та колективної взаємодії. Їхні можливості в межах авторської методики спрямовували до інтеграції в освітній процес фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО нових форм і методів навчання. Зокрема ведемо мову про мобільне навчання, адаптивне навчання; мережеву, корпоративну, змішану моделі навчання; платформні рішення для організації навчання (онлайн, офлайн, система дистанційного навчання, масові онлайн курси).

Перераховані інновації органічно вплітались в цифрове освітнє середовище ЗВО. Воно виступало засобом з відчуженим педагогічним досвідом, що працює в необмеженому режимі на основі інформаційно-комунікаційної інфраструктури, оновлюючи персоналізований процес навчання шляхом постійного аналізу особистих смислів і потреб студентів, особливостей їх навчальної поведінки та вибору, цільових цілей і форм взаємодії. В рамках методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО згадане середовище виступало якісно новим засобом організації освітньої діяльності студентів. Його ядром стали цифрові інструменти та технології. Особливостями цифрового освітнього середовища ЦВК є: відкритість і доступність, оновлюваність і адаптивність, варіативність і багатofункціональність, гнучкість і індивідуальність, модульність і алгоритмічність.

В межах розробленої методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО розуміли як цілеспрямований процес системного засвоєння студентами спеціальних та загальнопедагогічних знань з основ професійної діяльності та діджиталізації освіти

та одночасного розвитку професійних компетентностей. Цей процес передбачає також формування вмінь студентів організовувати роботу з комп'ютерними, програмними та інтернет-ресурсами; здатності адаптувати цифрові технології для створення збагаченого освітнього середовища, що розвивається; розвиненого уявлення про педагогічні принципи і методи цифровізації освіти; здатність критично оцінювати та інтегрувати цифрові технології в освітній процес для організації всебічного розвитку здобувачів фахової передвищої освіти. Поза як, відповідно до сучасних вимог професійна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання охоплює здатність до діджиталізації освітнього середовища, що характеризується сформованими вміннями й навичками ефективного впровадження цифрових технологій для досягнення освітніх цілей, глибоким розумінням сутності інтерактивних та мультимедійних матеріалів за освітніми напрямками тощо.

Реалізація методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання передбачала цілеспрямоване використання технологічних можливостей освітньої платформи Moodle, які уможливають інтенсифікацію навчання на основі:

- відображення навчальних матеріалів для відтворення на персональних комп'ютерах студентів у різних форматах: відеолекції, скріншоти, інтерактивні таблиці, інтелект-карти, інфографіка, короткі відеоролики, викладання мультимедійних довгих сіток, практичні електронні навчальні матеріали (сценарії занять та заходів, конспекти занять, посібники з електронного навчання, візуальні, звукові фрагменти подій, проєктів, майстер-класи тощо);

- інтегрування інтерактивного контенту (гіперпосилання, спливаючі вікна, інтерактивні посилання тощо) до змісту навчальних курсів;

- використання інтерактивних проміжних контрольних завдань, вхідні діагностичні тести та підсумкова атестація;

- зберігання результатів поточного, проміжного та підсумкового моніторингу в електронному журналі оцінок;

- можливість корекції змісту навчальних матеріалів та доповнення курсів новими навчальними матеріалами;

- забезпечення комунікації між учасниками освітньої діяльності.

З метою розвитку самоосвітніх компетентностей майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО в методику вбудовано різноманітні моделі організації самоосвітньої діяльності, серед яких: електронне навчання у вигляді участі у відкритих онлайн-курсах; у вигляді адаптивних модульних електронних курсів; у вигляді віртуальних стажувань; у вигляді електронного семінару тощо.

Висновки. Методика цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО відбивається в комплексі взаємозумовлених педагогічних інтервенцій, що стосуються впровадження цифрових технологій та ідей цифрової дидактики в практику навчання студентів цієї спеціальності. Методика цифровізації передбачає трансформацію традиційної моделі освіти через розширення просторово-часових меж навчання, підвищення автономії студентів та формування індивідуальних освітніх маршрутів. Для інтенсифікації освітнього процесу в межах запропонованої методики важливим є використання цифрових освітніх платформ, зокрема Moodle, мультимедійної подачі матеріалів, інтерактивних форм контролю, забезпечення комунікації та організації самоосвітньої діяльності здобувачів. Системоутворювальним елементом методики цифровізації фахової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО є цифрове освітнє середовище, що характеризується відкритістю, адаптивністю, гнучкістю та багатофункціональністю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гордієнко Н.В. Формування графічної грамотності засобами цифрових технологій у майбутніх педагогів. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. 2022. № 1. С. 56–62.
2. Гуралюк А. Г. Феномен відкритого освітнього середовища в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2020. №11 (167). С. 23–27.
3. Заспа Г. О., Оксамитна Л. П., Карапетян А. Р. Методологічні основи створення інформаційної технології в цифровому просторі закладів вищої освіти. *Reicst*. 2022. С. 206–222.
4. Литвин А. В. Вплив інформатизації закладів освіти на педагогічні інновації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: зб. наук. праць*. 2015. №16 (23). С. 158–163.
5. Мельник І.В. Цифрові технології у професійній підготовці педагогів. *Педагогічний дискурс*. 2020. № 28. С. 73–78.
6. Пономаренко Н.М. Конкурентоспроможність педагогічних кадрів в умовах цифровізації. *Педагогічні науки: теорія і практика*. 2022. № 4. С. 99–106.
7. Ребуха Л., Брик Р. Інформаційно-освітній простір закладу освіти: структурно-функціональні особливості освітнього веб-сайту. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2022. № 2. С. 103–114.
8. Сухомлинська І.О. Цифрова грамотність майбутніх педагогів у ЗВО. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2021. № 2(32). С. 27–33.
9. Топузов М. Інформаційно-освітнє середовище навчальних закладів. Проектування відповідно до вимог сучасного суспільства. *Директор школи*. 2018. №9–10 (825–826). С. 17–25.
10. Харченко І., Шишенко І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти як підґрунтя для формування інформаційно-цифрової культури майбутніх фахівців. *Human Studies Series of Pedagogy*. № 45, С. 78–84.
11. Шевченко В.М. Моделювання процесу формування графічної компетентності майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 78. С. 190–196. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.78.29>
12. Ярова В.І., Сучкова І.М. Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів технологій. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 5. С. 45–52.
13. Яценко О.М. Цифрові технології у навчальному процесі педагогічних університетів. *Молодий вчений*. 2021. № 4. С. 154–158.
14. Ящук І. Інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти: практико-орієнтований підхід. *Інноватика у вихованні*. 2021. № 1 (13). С. 62–72.

ТЮТОРСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ПОКАЗНИК ПРОЯВУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У ПОДОЛАННІ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

TUTORING COMPETENCE AS AN INDICATOR OF THE MANIFESTATION OF A TEACHER'S PEDAGOGICAL SKILLS IN OVERCOMING EDUCATIONAL LOSS OF STUDENTS

Публікацію присвячено розкриттю змісту тьюторської компетентності вчителя, зокрема в аспекті подолання освітніх втрат здобувачів. Педагогічна майстерність учителя-тьютора розглядається як показник окресленої компетентності.

Розглянуто роль учителя-тьютора, яка полягає в урахуванні індивідуальних потреб і запитів здобувачів у процесі навчання. Подолання освітніх втрат досягається через застосування диференційованого підходу, коли залежно від рівня навчальних досягнень здобувачеві індивідуально вчитель-тьютор добирає завдання, чітко формулює мету виконання, наводить за потреби алгоритми, схеми для аналізу, зразки аналізу. У такий спосіб вибудовується індивідуальна траєкторія, що сприяє не лише розумінню навчального матеріалу, але також підвищенню інтересу здобувача до навчання.

Спираючись на освітні запити здобувачів, учитель-тьютор окреслює перспективи подальшого розвитку у плані професійної реалізації. Така співпраця вчителя і здобувача уможливорює обрати майбутній фах, який дозволить також самовдосконалення. В умовах змішаного навчання тьюторський супровід апелює також до організації самостійної роботи здобувачів. Самостійне опрацювання навчального матеріалу передбачає виконання індивідуально дібраних учителем завдань репродуктивного, продуктивного, творчого і частково-пошукового характеру. Самостійне опрацювання навчального матеріалу виробляє культуру самонавчання, що на подальших етапах кар'єрного зростання дозволить організовувати інформальну освіту задля підвищення кваліфікації відповідно до змін на міжнародному і вітчизняному ринках праці.

Доведено, що подолання освітніх втрат сприяє активне використання міжпредметних зв'язків (вивчення навчального матеріалу на основі категорійно-понятійного відповідності; суголосного термінологічного апарату; застосування спільних алгоритмів із модифікаціями у вивченні навчальних предметів). Наведено приклади завдань, створених на інтегративній основі.

До змісту тьюторської компетентності вчителя віднесено грамотне застосування методів формування свідомості особистості, свідомого громадянина.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти, здобувачі освіти, учитель-тьютор, тьюторська компетентність, педагогічна майстерність, диференційований підхід, освітні втрати, міжпредметні зв'язки, методи виховання особистості.

The publication is devoted to revealing the content of a teacher's tutoring competence, in particular in the aspect of overcoming the educational losses of applicants. The pedagogical skill of a teacher-tutor is considered as an indicator of the outlined competence.

The role of the tutor teacher is considered, which consists in taking into account the individual needs and requests of applicants in the learning process. Overcoming educational losses is achieved through the use of a differentiated approach, when, depending on the level of educational achievements, the teacher-tutor individually selects tasks for the applicant, clearly formulates the goal of implementation, and provides algorithms, analysis schemes, and analysis samples, if necessary. In this way, an individual trajectory is built, which contributes not only to understanding the educational material, but also to increasing the applicant's interest in learning.

Based on the educational needs of the applicants, the teacher-tutor outlines the prospects for further development in terms of professional realization. Such cooperation between the teacher and the applicant makes it possible to choose a future profession that will also allow for self-improvement.

In the context of blended learning, tutoring also appeals to the organization of independent work of applicants. Independent study of educational material involves the performance of tasks individually selected by the teacher of a reproductive, productive, creative, and partially exploratory nature. Independent study of educational material creates a culture of self-study, which at later stages of career growth will allow organizing informal education to improve skills in accordance with changes in the international and domestic labor markets.

It is proven that overcoming educational losses is facilitated by the active use of interdisciplinary connections (studying educational material based on categorical and conceptual correspondence; a consistent terminology; the use of common algorithms with modifications in the study of educational subjects). Examples of tasks created on an integrative basis are given.

The content of a teacher's tutoring competence includes the competent application of methods for forming the consciousness of an individual and a conscious citizen.

Key words: general secondary education institutions, students, tutor teacher, tutoring competence, pedagogical skills, differentiated approach, educational losses, interdisciplinary connections, methods of personality education.

УДК 378: 37.011.3–051

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.11>

Білоус О.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Криворізького державного
педагогічного університету

Щербина С.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Криворізького державного
педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Успішність провадження освітньої діяльності в умовах закладів загальної освіти значною мірою залежить як від чинників, що визначають організацію процесу навчання (форми організації навчання; способи й умови застосування методів навчання відповідно до концепції навчання; стиль викладу навчального матеріалу тощо), так і чинників, пов'язаних із непереборними обставинами, як-от: воєнний стан країни, захворювання, стихійні лиха. В умовах воєнного стану освітній процес, спрямований на здобуття загальної середньої освіти учнівством, позначений освітніми втратами, виниклими через неефективну організацію освітнього процесу, з одного боку, уповільнення в набутті здобувачами відповідних програмових знань і навичок, – з іншого.

Нині формою організації навчання здобувачів закладів загальної середньої освіти визначають змішане навчання, що модифікує взаємодію педагога і здобувача у процесі засвоєння знань, формування умінь і навичок. Відповідно, питанням, яке вимагає нагального розв'язання, є моделювання стилю викладання сучасного вчителя; іміджу педагога, який працює зі здобувачами в умовах змішаного навчання, здобувачами, які мають освітні втрати через об'єктивні зовнішні чинники й потребують компетентного тьюторського супроводу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Організація освітнього середовища в умовах непереборних обставин, зокрема в умовах воєнного стану, спирається на базові напрацювання, які стосуються форм організації навчання; змішане навчання сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу здобувачами, уможливорює із застосуванням інноваційних педагогічних технологій набуття відповідних компетентностей (Н. Волкова, І. Дичківська, В. Кухаренко, В. Лозова, В. Лутай, І. Підласий, І. Прокопенко) [2, с. 374–378; 3, с. 17–20; 10, с. 18–22]. В умовах змішаного навчання компенсація освітніх втрат уможливлена за рахунок підвищення рівня самостійності здобувачів, вироблення культури самостійного опрацювання навчального матеріалу; вироблення навичок самостійної роботи на етапах здобуття вищої освіти, фахового становлення дозволяє досягти якості освіти (О. Зеленська, П. Підкасистий, М. Солдатенко, Т. Ситник) [2, с. 386; 4, с. 178–179]. У сучасному освітньому середовищі змінюється роль учителя, який здійснює тьюторський супровід, спрямовуючи з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів на самостійне опрацювання навчального матеріалу, визначення подальшого професійного пошуку відповідно до його здібностей й успішних реалізацій у навчальному пошуку (Н. Волкова, І. Бех, С. Бондар, В. Кухаренко, О. Лось, К. Осадча, С. Трубочева, Т. Швець) [13, с. 273; 14, с. 42–44; 10]. Реалізація міжпредметних зв'язків уможливорює

вивчення навчального матеріалу на основі спільного категорійно-поняттєвого апарату, термінології суголосних галузей; застосування спільних алгоритмів, використовуваних у вивченні навчальних предметів (М. Арцишевська, Р. Арцишевська, М. Добриця, К. Осадча, І. Підласий) [1, с. 23–25; 11, с. 57–60]. Формування цілісної особистості передбачає використання інструментарію, застосованого у вихованні громадянина; надбання національної духовної й матеріальної культури є потужними засобами виховання члена суспільства, творчого фахівця (А. Архангельська, З. Слепкань, Т. Швець) [7; 8].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах воєнного стану освітня практика засвідчує нагальну потребу вироблення технологій задля подолання освітніх втрат здобувачів. Задля успішного розв'язання цієї проблеми важливим є питання зміни формату навчання, зокрема змішане навчання, що дозволяє оптимально поєднувати очний і дистанційний формати.

В умовах змішаного навчання питома вага для вивчення навчального матеріалу надається для самостійного опрацювання, що вимагає від учителя відповідної організації самостійної діяльності здобувачів, з одного боку, у самостійному пошуку здобувач має свій темп в опрацюванні матеріалу, тому вчитель має орієнтуватися на його індивідуальні потреби й можливості. Застосування диференційованого підходу в організації самостійної роботи здобувачів сприятиме досягненню динаміки в навчальних досягненнях, а також особистісному розвитку. Окреслене вище визначає зміну ролі вчителя, який виконує роль насамперед тьютора, орієнтованого на індивідуальні потреби учнів, мотивує до пізнання через вивчення навчальних предметів, спрямовує до фахового вибору.

Інтегративна основа в самостійному опрацюванні навчального матеріалу вможливорює подолати освітні втрати через реалізацію міжпредметних зв'язків. Тьюторська компетентність учителя перебуває у взаємозв'язку з педагогічною майстерністю, відповідно, використання інноваційних педагогічних технологій задля подолання освітніх втрат здобувачів має ґрунтуватися на засадах гуманізму, уваги до індивідуальних можливостей здобувачів, також орієнтуватись на використання електронних ресурсів.

Мета статті – розкрити зміст тьюторської компетентності вчителя; описати вияв педагогічної майстерності вчителя-тьютора в подоланні освітніх втрат здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах воєнного стану вітчизняні заклади загальної середньої освіти провадять освітній процес у форматі змішаного навчання, що поєднує безпосереднє навчальне спілкування вчителя й учнів та учениць

із дистанційним. Таке поєднання організаційних форм навчання задля забезпечення динаміки в академічних досягненнях, а також формування цілісної особистості, здатної самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, виробляти власну позицію у розв'язанні того чи того завдання чи вирішенні поставленої проблеми в межах навчального предмета, окреслює змістове навантаження навчально-методичного супроводу, зацентровує на використанні інноваційних педагогічних технологій.

З огляду на те, що освітні втрати здобувачів закладів загальної середньої освіти спричинені значними перервами в навчанні, у форматі змішаного навчання мотивування до пізнання, подальшої інтеріоризації знань як ціннісного надбання і чинника формування цілісної наукової картини світу, що в подальшому сприятиме успішному розв'язанню фахових ситуацій, забезпечить кар'єрне зростання через провадження інноваційних рішень. Своєю чергою, інноваційні педагогічні рішення мають забезпечити подолання відставання від очікуваних результатів навчання, що пояснюємо не лише перервами в навчанні, але також невідповідностями між індивідуальними можливостями здобувачів у засвоєнні навчального матеріалу. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності [3, с. 17–18; 248–249] в умовах змішаного навчання спричинена також освітньою політикою, метою є формування цілісної особистості, яка здатна не лише вільно застосовувати набуті предметні знання у розв'язанні професійних завдань, але також творчий підхід.

Відтак, педагог, усвідомлюючи цінності освіти, використовує методики навчання предметів, утілює власні ідеї. Дидактичний матеріал, використовуваний педагогом-новатором, позначений новизною, педагогічна діяльність – оригінальністю.

Змішане навчання є новацією в організації освітнього простору в умовах воєнного стану, відповідно, педагог має оновлювати навчально-методичне забезпечення, оскільки компетентнісний підхід до навчання визначає такий дискурс у навчальному спілкуванні педагога і здобувачів, який би сприяв підвищенню інтересу до навчального матеріалу, з одного боку, подоланню освітніх втрат здобувачів, – з іншого. У розглядуваному науковому полі важливим також є вибір при впровадженні педагогічних технологій відповідно до логіки компетентнісного підходу через поєднання дидактичних, методичних й інформаційних складників.

Змішане навчання оптимально поєднує очну й дистанційні форми, тому роль педагога модифікується, вчитель виконує роль тьютора (з англ. вихователь, наставник, індивідуальний куратор), що пояснюємо необхідністю врахування індивідуальних потреб здобувачів, як у плані можливостей в академічному поступу, так і ступеня освітніх втрат.

Також особистість учителя-тьютора розглядаємо в контексті освітньо-виховного процесу, позицію доводимо тим, що випускник Нової української школи є цілісною особистістю, здатною критично осмислювати набуті знання, використовувати знання при аналізі соціокультурного простору, професійних ситуацій, при прийнятті рішень тощо; моделювати біографічний шлях відповідно до інтеріоризованих цінностей. Підкреслимо, що інтеріоризація полягає у присвоєнні цінності і сприйняття її як внутрішньої потреби, тому сучасний учитель-тьютор має бути компетентним у виборі методів формування свідомості особистості (бесіда, лекція, переконання, сугестивний вплив, диспут), оскільки виховання громадянина має базуватися на засвоєнні, осмисленні й рефлексії громадянських цінностей.

Громадянські цінності моделюють вибір особистості в суспільному житті, визначають державницьку позицію, окреслюють подальший біографічний шлях з урахуванням національних історико-культурних настанов [5, с. 200–202; 7]. Підкреслимо тісний узаємозв'язок особистісного розвитку дитини й закладених цінностей, причому вплив на свідомість поєднує динамічні зміни в когнітивній й емоційній сферах у структурі особистості. Відповідно, дидактичний матеріал, дібраний на інтегративній основі, сприятиме осмисленню громадянських цінностей.

Інтегративний характер дидактичного матеріалу уможливилує його засвоєння за такими формами:

– Реалізація міжпредметних зв'язків, ґрунтована на понятійно-категорійній основі, що вможливилує засвоєння знань через роботу зі спільною термінологією, а також у подальшому ускладнювати алгоритми при виконанні завдань у вивченні окремого навчального предмета, з одного боку, спрямувати здобувачів на етапі профільного визначення на розв'язання фахово орієнтованих завдань. Така співпраця вчителя-тьютора і здобувача є не лише спонукальною, вона насамперед з опертям на актуалізовані поліпредметні знання і вироблені вміння застосовувати алгоритми при вирішенні проблеми професійного спрямування.

До прикладу, вивчення ономастики (власних імен) передбачає ознайомлення з правописом загальних і власних назв; вивчення українського іменника орієнтоване на відмінювання і правопис власних назв (прізвища, імені, по батькові), спостереження над лінгвокультурними особливостями передавання імен родоводу (наприклад, утворення жіночих імен від назви чоловіка – *коваль* / *ковалиха* / *ковалівна*; утворення чоловічих імен від імені батька – *коваль* / *ковальчук* / *коваленко*).

Особливу увагу вчитель-тьютор надає виробленню культури використання власних імен у різних ситуаціях (офіційних і неофіційних). Ідеться про засвоєння правил спілкування на паритетних

основах, вияв поваги до співбесідника через звертання (правила утворення форм кличного відмінка), знання про функціонування займенників у точних і неточних стилях. В академічному викладі уведення власних назв також передбачає культуру їх подання в тексті, окрім того, полеміка в обговоренні того чи того фахово орієнтованого питання орієнтує на коректність у посиланні та думки інших авторів. Це також значною мірою сприяє виробленню культури навчального й наукового спілкування.

Робота здобувачів з власними назвами передбачає укладання списків за алфавітом (кирилицею чи латиницею), сприяє усвідомленню ваги власного імені для кожного громадянина. Завданнями, що сприятимуть подоланню освітніх втрат, можуть бути спільні проєкти з накреслення родоводу, така робота передбачає відповіді на поставлені завдання: 1) що таке родовід, який мій родовід?; 2) чому я маю гордитися своїм родоводом?; 3) що таке культура праці й навчання? Хто з моїх предків зробив вагомий внесок у розвій галузі, на якого я хотів би рівнятися? 4) як співвідносяться поняття «родовід» і «народ»?; 5) які національні цінності обстоює мій народ?

Робота з власним іменем також може орієнтувати на біографічний шлях видатних громадських діячів, відомих вітчизняних митців, науковців. Робота в парах передбачає вивчення життєвого шляху і професійних здобутків. Практично опрацьовують на рівні дотримання мовних норм відмінювання і правопису власних назв, надають власні коментарі, які становлять оцінювальну позицію життя і фахової діяльності.

Оприймаємо практику роботи здобувачів над проєктами із супроводом учителя-тьютора, який спрямовував також на розв'язання завдань, пов'язаних із майбутнім фахом; важливим перед виконанням проєкту було проведення інструктажу, підкреслено стиль роботи аналогічний до професійного виконання. Таке уведення до проєктування має на меті окреслити перспективи кар'єрного зростання, що безпосередньо залежить від усвідомлення цінності освіти, а також ваги безперервного професійного розвитку. У такий спосіб учитель-тьютор виховує не лише культуру праці здобувачів, рису цілісної особистості – самовизначення, рефлексії необхідності самонавчання, але також моделює подальший кар'єрний поступ, зауважує, що кар'єрне зростання насамперед пов'язане з професійною компетентністю.

Проєкти, які були орієнтовані на вивчення професійного досвіду, професійних досягнень, відкриттів, оригінальних рішень у розв'язанні фахового завдання тощо.

До прикладу, інтегративний дискурс у розробленні проєктів було оприямлено за такою тематикою:

1. Мистецька (музична й літературна) спадщина, навчальні предмети українська мова, українська література, основи філософії, музичне мистецтво (музика):

– філософ, письменник і композитор Григорій Сковорода; письменник і композитор Гулак-Артеміївський Семен Степанович, автор першої української опери «Запорожець за Дунаєм», автор музики до пісні-романсу «Стоїть явір над водою»; композитор Лисенко Микола Віталійович, хорові твори «Заповіт» Тараса Шевченка, композиторське оброблення музики до українських пісень (7 збірок по 40 пісень), опери «Наталка Полтавка», «Енеїда»; композитор Леонтович Микола Дмитрович, автор обробок понад 150 українських народних пісень, зокрема всесвітньо відомих «Щедрик», «Козака несуть»; композитор Кирейко Віталій Дмитрович, автор опери «Лісова пісня», балету «Тіні забутих предків»; пісні, використані в сюжеті кіноповісті Олександра Довженка «Україна в огні»; фольклор і сучасний рок-фольк, стилізований сучасний фольклор (гурти «Пікардійська терція», «Океан Ельзи»);

– історичний і літературний спадок (образи героїв у вітчизняному письменстві й кінематографі; геральдичні символи, їх історико-культурна зумовленість).

2. Вироблення термінологічної грамотності [9, с. 5–10] у розв'язанні завдань інтегративного змісту. Зокрема, виробленню математичної компетентності здобувачів у вивченні української мови сприятиме робота зі схемами синтаксичних конструкцій; уведення елементів трансформаційного синтаксису спрямовує на добір мовного ресурсу відповідно до прагматичної настанови у навчальному спілкуванні, дискусії при захисті проєктів (*Іван Франко, автор поеми «Мойсей»; Автор поеми «Мойсей» Іван Франко порушує важливі питання громадянськості; Іван Франко, працюючи над сюжетом поеми «Мойсей», узяв за основу першотвір*).

Уведення до навчального спілкування лексикографічного опрацювання термінології через опрацювання електронного корпусу не лише збагачує мовлення здобувачів, але також сприяє розвитку аналітичного мислення, оскільки корпус надає змогу спостереження над розвитком розглядуваного понятійно-категорійного апарату із син- та діа-хронного підходів. Здобувачі ознайомлюються зі словниковими статтями, роблять висновок із допомогою вчителя-тьютора про те, що досягнення в певній галузі або суміжних галузях зумовлюють розвиток наукової картини, що, своєю чергою, знаходить відображення в термінологічному апараті.

3. Інтегративна модель у вивченні навчальних предметів сприяє подоланню освітніх втрат через вироблення механізму, який полягає в тому, що алгоритми, застосовувані у вивченні одного предмета уможливають їх застосування з необхідними

змiнами iншого. У такий спiсiб учитель-тьютор орієнтує здобувачiв на iндивiдуальнi потреби, з одного боку, виробляє культуру навчання, що можна описати як навчати вчитись.

Педагогiчна майстернiсть учителя-тьютора виявляється також у вiмнiї органiзувати самостiйну роботу здобувачiв, оскiльки процес подолання освiтнiх втрат здобувачiв ґрунтований насамперед на диференцiйованому пiдходi (за здiбностями; за недостатнiстю здiбностей; за майбутнiм фахом; за iнтересами) [2, с. 415–416], мiрою освiтнiх втрат в умовах непереборних обставин у добiрi завдань для самостiйного опрацювання (завдання репродуктивного, продуктивного, творчого i частково-пошукового характеру), з одного боку, передбачає розроблення алгоритмiв задля успiшного виконання завдань, пiдвищення рiвня навчальних досягнень, – з iншого. Пiд час самостiйного опрацювання навчального матерiалу учитель-тьютор визначає оптимальний для здобувача темп, що дозволяє досягти динамiки в навчальних досягненнях вiдповiдно до можливостей дитини. До прикладу, викладений дидактичний ресурс, а також продемонстрованi напрями опрацювання навчального матерiалу на iнтегративнiй основi, можуть мати такi диференцiйованi детермiнованi варіанти: 1) репродуктивний рiвень (виокремлення i класифiкацiя прикладок – *вулиця Свято-Вознесенська, село Пiдгайцi, мiсто Чернiвцi, крiйна Україна, рiчка Стрий – мiсто Стрий; письменник Іван Франко; Іван Франко, автор поеми «Мойсей»*); 2) продуктивний рiвень (пояснення написання простої прикладки окремо i через дефiс – *учитель-фiзик, час-птахи, час-весна, весна-метелик*; роздiлових знакiв при поширенiй прикладцi – *Богдан Хмельницький, полiтик, дипломат i полководець, об'єднав український народ у боротьбi за нацiональне визволення*); 3) творчий рiвень (побудова схеми речень iз прикладковим компонентом; моделювання речень за правилами трансформацiйного синтаксису, зокрема речення, ускладненi вiдокремленою прикладкою, складнопiдряднi речення з пiдрядною означальною, порiвняльною i обставинно-причиною частинами; введення речень у текст тематичного вiднесення; утворення художнiх прикладок тощо).

Тьюторська компетентнiсть у розробленнi системи завдань для самостiйного опрацювання [2, с. 386–390] полягає в умiннi дiбрати вiдповiдний дидактичний матерiал для опрацювання здобувачами питання, якi викликають у них утруднення; сформулювати умову виконання завдання, розробити вказiвки або алгоритми, подати схеми аналізу тощо. Системна самостiйна робота здобувачiв значною мiрою мотивує до активної навчально-пiзнавальної дiяльностi (освiтня функцiя, усвiдомлення зв'язку мiж навчальною i практичною дiяльнiстю), тому вчитель-тьютор iндивiдуально працює

з кожним здобувачем, розробляє iндивiдуальну траєкторiю подальшого вироблення вiмнi застосовувати алгоритми в розв'язаннi завдань, що вможливлує на подальших етапах роботу iз завданнями узагальнювального i частково-пошукового характеру (розвивальна, прогностична i виховна функцiї).

Висновки та перспективи дослідження.

Сучасний освiтнiй дискурс позначений змiшаним форматом навчання, орієнтованого на поєднання очного i дистанцiйного навчання. У такому форматi роль учителя змiнюється, вiн стає iндивiдуальним наставником, органiзовує самостiйну дiяльнiсть здобувачiв задля динамiчного подолання освiтнiх втрат, спрямування на подальший професiйний вибiр. Тьюторська компетентнiсть учителя засвiдчує педагогiчну майстернiсть у вiмнiї комунікувати зi здобувачами, спираючись на психолог-педагогiчнi напрацювання; добирати дидактичний матерiал на iнтегративнiй основi; органiзовувати самостiйну дiяльнiсть здобувачiв, мотивувати до активної навчально-пiзнавальної дiяльностi використовувати електронний ресурс в опрацюваннi навчального матерiалу. Сучасний учитель-тьютор – це також вихователь, який на основi дiбраного дидактичного ресурсу формує цiлiсну особистiсть, яка є громадянином, здатним провадити нацiональнi цiнностi у подальшому професiйному розвитку.

Перспективами подальших дослiджень є розроблення навчально-методичного супроводу на iнтегративнiй основi задля подолання освiтнiх втрат здобувачiв загальної середньої освiти, створення електронного портфоліо вчителя-тьютора.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Арцишевська М., Арцишевська Р. Інтеграція змісту освіти : монографія. Луцьк : Вежа, 2007. 316 с.
2. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. Київ, 2007. 616 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Зеленська Олена. Самостійна робота здобувачiв вищої освiти як важлива складова органiзацiї навчального процесу у закладах вищої освiти. *Перспективи та iнновацiї науки*. 2022. № 13(16). С. 173–186.
5. Інтертекстуальність та інтермедіальність: в просторі української мови, літератури та культури : монографія ; гол. ред. Алла Архангельська / А. Загнітко, Г. Сюта, С. Єрмоленко та ін. Olomouc : Univerzita Palackeho, 2018. 307 с.
6. Кабiнет Міністрiв Українi: Про деякi державних стандартiв повної загальної середньої освiти (2020), URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
7. Концепцiя нацiонально-патріотичного виховання дiтей та молодi. URL: <http://mon.gov.ua/usi-novini/novini/2015/06/16/nacjonalno-patriotichne-vixovannya/>

8. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків : ХДПУ, 200. 175 с.
9. Куньч З. Й., Наконечна Г. В., Микитюк О. Р., Булик-Верхола С. З., Теглівець Ю. В. Теорія терміна: конкретизація лексико-семантичних традицій : монографія. Львів : Галицька Видавнича Спілка, 2018. 189 с.
10. Кухаренко В. М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання : посібник. Київ : Міленіум, 2019. 307 с.
11. Осадча К. П. Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2017. № 27. С. 56–60.
12. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
13. Трубачева С. Е., Прохоренко О. О., Калиш Л. С. Особливості діагностики та компенсації втрат у навчанні учнів засобами технології самостійного набуття знань з використанням електронних освітніх додатків. *Проблеми сучасного підручника*. 2023 № 31. С. 271–279. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738796>
14. Швець Тетяна. Професійні компетентності вчителя-тьютора закладу загальної середньої освіти. *Наукові записки. Серія: педагогіка*. 2023. № 2. С. 40–48.

НЕОЛОГІЗМИ СЬОГОДЕННЯ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ МАТЕРІАЛ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

TODAY'S NEOLOGISMS AS DIDACTIC MATERIAL IN UKRAINIAN LANGUAGE LESSONS

У статті висвітлено проблему використання неологізмів як дидактичного матеріалу на уроках української мови. Проаналізовано причини популярності спричинених російсько-українською війною неологізмів; акцентовано увагу на специфіці наявних у контексті неології семантичних процесів у складі української лексики загалом, а також неологізмів, похідних від уживаних військовими сленгізмів; обґрунтовано доцільність використання таких слів як дидактичного матеріалу на уроках української мови; відзначено актуальність використання нових слів, словосполучень, фразеологізмів у спілкуванні учнів.

Наголошено, що саме поширеність неологізмів, утворених на ґрунті нових реалій, є виявом одностайності мовців у розумінні та сприйнятті названих ними об'єктів, що засвідчує єдність народу-мовотворця. Зауважено, що вчитель має застерегти учнів від перенасичення мовлення неологізмами. Уживаючи такі слова, вони мають дбати про їх відповідність меті висловлення та узгодженість із ситуацією спілкування. Необхідно враховувати й стилістично знижений відтінок значення, якого надає висловленню вживання сленгізмів-неологізмів. Подано приклади різнорівневих вправ та завдань для учнів 5–11 класів. Зроблено висновки, що неологізми-сленгізми виконують роль емоційного урізноманітнення спілкування, реалізують бажання учнів бути оригінальними, дотепними, уникати затертих виразів, зацікавити співрозмовників емоційністю, свіжістю й дотепністю вислову.

Доведено, що неологізми воєнної доби засвідчують героїзм українського народу, передають його ставлення до війни, ненависть і зневагу до ворога, стверджують віру в перемогу України. Підкреслено, що неологізми відзначаються іронічно-сатиричним або гумористичним забарвленням, адже сміх, як і слово, є важливою зброєю в боротьбі з ворогом, засобом опору йому. Перспективи подальших досліджень окреслено в необхідності вивчення проблеми з позицій психолінгвістики та когнітивної лінгвістики.

Ключові слова: загальна середня освіта, методика навчання української мови, лексикологія, неологізація мови, новотвори, семантичні неологізми, сленгізми, мовотворчість.

The article highlights the problem of using neologisms as didactic material in Ukrainian language lessons. The reasons for the popularity of neologisms caused by the Russian-Ukrainian war are analyzed; attention is focused on the specificity of semantic processes present in the context of neologism in the composition of Ukrainian vocabulary in general, as well as neologisms derived from slang used by the military; the expediency of using such words as didactic material in Ukrainian language lessons is substantiated; the relevance of using new words, word combinations, phraseological units in students' communication is noted.

It is emphasized that it is the prevalence of neologisms formed on the basis of new realities that is a manifestation of the unanimity of speakers in understanding and perceiving the objects they name, which testifies to the unity of the language-creating people. It is noted that the teacher should warn students against oversaturating speech with neologisms. When using such words, they should take care of their correspondence to the purpose of the statement and their consistency with the communication situation. It is also necessary to take into account the stylistically reduced shade of meaning that the use of slang-neologisms gives to the statement. Examples of different-level exercises and tasks for students in grades 5–11 are given. It is concluded that neologisms-slangs play the role of emotional diversification of communication, realize the desire of students to be original, witty, avoid hackneyed expressions, interest interlocutors with emotionality, freshness and wit of the statement.

It is proved that neologisms of the wartime testify to the heroism of the Ukrainian people, convey their attitude to war, hatred and contempt for the enemy, and affirm faith in the victory of Ukraine. It is emphasized that many neologisms are characterized by an ironic-satirical or humorous coloring, because laughter, like words, is an important weapon in the fight against the enemy, a means of resisting him. Prospects for further research are outlined in the need to study the problem from the perspectives of psycholinguistics and cognitive linguistics.

Key words: general secondary education, methodology of teaching the Ukrainian language, lexicology, neologization of the language, neologisms, semantic neologisms, slang, language creation.

УДК 373.5.016:821'373.43
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.12>

Дика Н.М.,

канд. пед. наук, професор,
завідувач кафедри
мовно-літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Глазова О.П.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри
мовно-літературної освіти
Інституту післядипломної освіти
Київського столичного університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми. На найбільш важливі події в житті народу мова зазвичай реагує появою значної кількості неологізмів, які увиразнюють ментальні риси народу, передають його емоційний стан, виявляють мовотворчі здібності. Називаючи події та явища, які перебувають у центрі уваги суспільства, нові слова, словосполучення,

фразеологізми виразно їх характеризують та оцінюють. Поширеність неологізмів, утворених на ґрунті нових реалій, є виявом одностайності мовців у розумінні та сприйнятті названих ними об'єктів, що засвідчує єдність народу-мовотворця.

Активність уживання неологізмів воєнної доби в засобах масової інформації з подальшим

підхопленням їх офіційними сайтами, а особливо поширеність у безпосередньому спілкуванні людей спонукають замислитись над доцільністю використання таких слів як дидактичного матеріалу на уроках української мови. Учні сприймають такі слова та словосполучення з цікавістю, хоч і не завжди розуміють їх значення правильно. Доречне використання неологізмів збагачує мовлення учнів та оновлює його.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання неологізації досліджували українські мовознавці Г. М. Вокальчук, А. М. Гладченко, С. П. Гриценко, О. С. Деркачова, Є. А. Карпіловська, Ж. В. Колоїз, О. С. Комарова, Д. В. Мазурик, О. А. Павлушенко, О. А. Сербенська, О. А. Стишов, Н. В. Стратулат, О. О. Тараненко та ін. У працях науковців досліджено питання виникнення, словотворення, функціонування неологізмів періоду російсько-української війни.

«Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни» подає таке тлумачення терміна неологізми: «новостворені слова або вирази, поява яких спричинена виникненням нових реалій, понять, ознак, властивостей, дій, інколи ж – для заміни вже наявної назви іншою, точнішою, зрозумілішою; слово, а також його окреме значення, вислів, що постали в мові на певному етапі її розвитку і новизна яких усвідомлюється мовцями, або були вжиті тільки в якомусь акті мовлення, тексті чи мовленні певного автора» [3, с. 291].

Неологізми – категорія історично змінна. Вони служать, з одного боку, для номінації нових чи ще не названих понять, реалій, а з другого, – для заміни попередніх найменувань новими, зумовленими різними чинниками: тенденціями до мовної економії, виразнішого, точнішого найменування, експресивно-стилістичного оновлення та ін. [2, с. 427].

Умовно процес неологізації можна представити так: індивідуальне вживання неологізму → соціалізація нової лексеми (сприймання суспільством) → лексикалізація неологізму (закріплення в мовній системі) [7, с. 145].

Кількість неологізмів, виникнення яких спричинене війною, безупинно зростає, що спонукає до аналізу та вивчення цього мовного явища. Як зазначає О.Таранич, поява неологізмів відіграє значну роль у самоідентифікації суспільства та сприяє формуванню історичної пам'яті в молодого покоління, адже мова є інструментом не лише комунікації, а й конструювання реальності, особливо під час війни [9, с. 146].

Мета статті – розглянути найпоширеніші з породжених війною неологізми, уживані у комунікації українського суспільства; з'ясувати причини впливу неологізмів на формування словникового запасу учнів, окреслити позитивні й негативні риси такого впливу, а також надати рекомендації

словесникам щодо пояснення значення та доцільності уживання неологізмів у мовленні.

Виклад основного матеріалу. Найбільш активно насичення лексичного складу мови неологізмами відбувається саме під час збройних конфліктів чи воєн, у результаті чого певні слова і стійкі звороти професійної мови, а також сленгу військових можуть переходити до складу загальноприйнятної лексики [4, с. 141].

Деякі неологізми-професіоналізми з мовлення військових уживаються в сучасних українських ЗМІ досить давно: *зеленка* (зарості, кущі, лісиста місцевість), *оборонка* (система оборони, укріплення), *дашка* (12,7-мм станковий кулемет Дегтярьова-Шпагіна – ДШК). В умовах сьогодення українська мова продовжує збагачуватися військовою субстандартною лексикою, наприклад: *тероборона* – спеціальні військові заходи, організовані у воєнний час для боротьби з ворогом, зокрема розвідувально-диверсійними групами; *байрактар*, *джавелін*, *хаймарс*, *стінгер* (види сучасної зброї); *бандеромобіль* (бойовий автомобіль ЗСУ, що має підвищену прохідність та оснащений великокаліберним озброєнням). Проте більшість популярних неологізмів виникла шляхом популяризації воєнних сленгізмів: *приліт* (влучання ракети чи її уламків у певний об'єкт); *пташка* (безпілотний розвідувальний та ударний літальний апарат); *кіберкозаки* (спеціалісти, котрі працюють для нейтралізації ворога в кіберпросторі); *повітряник* (фахівець із безпілотних літальних апаратів); *чорнобайти* (раз у раз повторювати помилки).

Як стверджує О. Павлушенко, сленгові неологізми, зафіксовані в період російсько-української війни, представлені номінаціями переважно двох типів:

- семантичні неологізми – нові семи, які виникли в семантичній структурі слів, уже закріплених у мові;

- новотвори – лексичні одиниці, утворені за традиційними для української мови дериваційними моделями від основ слів, що вже функціонують у мові [7, с. 29]. Покажімо це в таблиці 1.

Семантичні неологізми є результатом вторинної номінації, що пов'язується з метафоричним чи метонімічним перенесенням. Найбільше шансів закріпитися в мові мають лексичні одиниці, утворені за існуючими словотвірними моделями.

Цікавість учнів щодо лексичного значення часто вживаних у ЗМІ й буденному спілкуванні людей неологізмів воєнного часу словесник може й має задовольняти на уроках, присвячених вивченню різних розділів мовознавства. Корисним буде надане вчителем пояснення походження певних слів, а також залежність їх використання від змісту й конкретної ситуації спілкування. Це обґрунтовує доцільність розгляду новостворених слів на уроках української мови. Подаємо приклади вправ, які

доцільно запропонувати з цією метою учням різного віку.

5–7 КЛАСИ

Тема: Використання багатоначних слів у прямому й переносному значеннях.

**Прочитайте слова, витлумачте лексичне значення кожного. Які зі слів можуть уживатися в прямому й переносному значеннях? Про переносне значення яких слів ви дізналися віднедавна? Поясніть.*

Школяр, автобус, бавовна, тривога, пташка, обережність.

Довідка. *Тривога.* 1. Неспокій, збентеження, викликані страхом перед чимось, передчуттям неприємного, небезпечного. 2. Сигнал, який сповіщає про ймовірну небезпеку – приліт ворожої ракети чи дронів. *Бавовна.* 1. Текстильне волокно, створене з волосків, якими вкриті насінини бавовника. 2. Вибух на території країни-агресора або ТОТ України. *Пташка.* 1. Зменшувальна назва хребетної тварини, яка має крила й тіло якої вкрите пір'ям. 2. Безпілотний літальний апарат. Обережність – постійна готовність до несподіванок, небезпек.

**З трьома останніми словами, вжитими в новому (переносному) значенні, складіть речення (усно).*

Тема: Активна і пасивна лексика української мови. Неологізми.

**Вибірковий диктант. Випишіть неологізми, поясніть лексичне значення кожного. У зв'язку з якими подіями з'явилися ці слова в мові?*

1. Ночі спокійної, люба дитино, без завивання сигналів тривоги. Хай твоя матінка поруч спочине, мужній татусь захистить вас обох (Тетяна Строкач). 2. Гриміло небо. Деренчали дрони. Сирени завивали віддалля... Мовчали важко великодні дзвони, і повнилась надією земля (Анатолій Матвійчук). 3. Тікають орки тут і там, мости палають гучно, бо український йде солдат – ворожині буде скрутно!.. (Єфросинія Чубінська).

Довідка. *Тривога* – сигнал, який сповіщає про необхідність перейти в укриття через ймовірну небезпеку. *Дрон* – безпілотний літальний апарат

(БПЛА). *Орки* – прізвисько російських окупантів, запозичене з книги британського письменника-фантаста Джона Толкієна «Володар перснів», персонажі якого орки – брудні, неосвічені й неотесані істоти.

Тема: Орфографія. Правопис слів іншомовного походження.

**Перепишіть, уставляючи пропущені літери. Правопис слів поясніть правилом.*

Пр..нтер, д..зайнер, п..ксель, д..скотека, презентац..я, джавел..н, пандем..я, мон..тор.

**Які поданих слів є багатозначними? Чи є вони неологізмами? Виберіть у довідці їх лексичні значення.*

**Які зі слів були неологізмами ще донедавна? Чому сьогодні ці слова є загальнозжовженими?*

Довідка. *Піксель.* 1. Найменша одиниця цифрового зображення, має світло-коричневе та зелене забарвлення та прямокутну (квадратну) форму. 2. Назва військової форми ЗСУ, яка має відповідне забарвлення. *Дискотека.* 1. Розважальний захід на танцювальному майданчику. 2. Бойові дії. *Джавелін* – зброя (протитанковий ракетний комплекс, призначений для враження бронетехніки).

Тема: Орфографія.

**Перепишіть слова, поясніть правопис кожного. Які зі слів сьогодні живаються в прямому й переносному значеннях? Поясніть.*

Прислухатися, безпека, тривога, приліт, обережність, безстрашний.

**Які із записаних слів з'явилися в мові нещодавно? З чим це пов'язано? Як слід поводитись під час прильоту ворожої зброї? Розкажіть про це.*

Довідка. *Тривога* – сигнал про небезпеку ворожого нападу. *Приліт* – влучання ворожої ракети.

8–11 КЛАСИ

Тема: Розділові знаки в складному реченні.

**Перепишіть, розставляючи розділові знаки.*

1. Так, я Кіборг – по духу й по крові, войовничий солдат проти зла. Я укотре померти готовий, щоб моя Україна жила! (Наталка Слободянюк). 2. Страх в окупантів викликають наші «бандеромобілі» – бойові автомобілі ЗСУ, що мають підвищену

Таблиця 1

Типи сленгових неологізмів

СЕМАНТИЧНІ НЕОЛОГІЗМИ	НОВОТВОРИ
відомі й широко вживані в мові слова, лексичне значення яких наповнюється новим змістом	слова, утворені за типовими для мови моделями від слів, у мові вже наявних
<i>тривога</i> – сигнал, що сповіщає про необхідність прихистити до укриття через загрозу ракетного удару або артилерійського обстрілу; <i>приліт</i> – влучення ворожої ракети по цивільному об'єкту; <i>дискотека</i> – бойові дії; <i>бавовна</i> – вибух, влучення в позиції ворога; <i>піксель</i> – форма військових ЗСУ.	<i>азовці</i> – добровольці полку спеціального призначення «Азов» Національної гвардії України; <i>наволонтерити</i> – дістати щось необхідне для військових; <i>відірпнути</i> – від назви м. Ірпінь – відбити напад ворога; <i>літакопад</i> – збивання ворожих літаків військами проти-повітряної оборони України.

прохідність, вони оснащені великокаліберним стрілецьким озброєнням і мінометами (Тарас Кремень) 3. Хочу перемоги, простих занять, мелодії вітрів без сліз, без нервів, жити без «тривоги». І щоб родинний вогник завжди грів! (Галина Потопляк).

**Поясніть уживання розділових знаків. Укажіть ужиті в реченнях неологізми, витлумачте лексичне значення кожного.*

Тема: Словотвір.

**Витлумачте лексичне значення кожного зі слів, за потреби звернувшись до довідки. З'ясуйте способи словотворення. Які з цих слів є неологізмами? Відповідь обґрунтуйте.*

Екобезпека, ВПО, чатитися, моніторити, фейковий, вогнеборець, ДСНС, безпілотник, терраша, затридні.

Довідка. Державна служба України з надзвичайних ситуацій. Літальний апарат, що керується дистанційно. Нереалістичні, малообґрунтовані ідеї й плани, в які людина щиро вірить, хоча результату бути не може. Внутрішньо переміщена особа – офіційна назва людини, яка змушена залишити домівку через війну. Російська федерація як держава-терорист.

**Зверніть увагу, яким способом найчастіше творяться неологізми? (суфіксальним, складанням основ і слів).*

**Спробуйте розповісти про неологізми у стилі реп. Використайте такі рими: слово – загадково; нові – в голові; будемо – не забудемо; словник – материк.*

**Поясніть лексичне значення та з'ясуйте способи творення кожного з дієслів. Чи можна вважати ці слова неологізмами? Відповідь обґрунтуйте.*

Українити, байрактарити, відчорнобаїти, заджавелінити, задонатити, наволонтерити, поджавелінити.

Довідка. *Українити* – давати жорстку відповідь на невинуваті дії; *кімити* – заспокоювати; *джавелінити*, *байрактарити*, *хаймарсити* – знищувати супротивника залежно від озброєння; *наволонтерити* – знайти з-під землі та доставити туди, де треба, що завгодно.

**Вимовте скоромовку: «Клара у Карла вкрала байрактара». Складіть скоромовку, використавши 2-дієслова, утворених від слова байрактар префіксально-суфіксальним способом (Уранці Клара побайрактарила, а вдень добайрактарувала).*

**Прочитайте лексичне значення досить популярних нині сленгізмів-неологізмів. Від якого власного імені кожне слово утворено? Яке ставлення до конкретної особи передає кожен з неологізмів? З одним із неологізмів складіть речення.*

Притулюти – робити добровільні пожертви на потреби ЗСУ. *Кімити* – зберігати оптимізм. *Арес-товити* – заспокоювати людей, ігноруючи небезпечність ситуації.

Неологізмами воєнної доби словниковий запас учнів поповнюється досить активно. Найчастіше такі слова сприяють формуванню патріотичних почуттів (*паляниця*, *азовці*, *кіборги*), впливають на формування українського духу як вольового начала особистості, стійкості й незламності характеру (*літакопад*, *затрофеїти*, *чорнобаїти*), передають сум за понесеними втратами (*двохсотий*, *тьохсотий*), увиразнюють взаємопідтримку й стійкість українців (*волонтерити*, *задонатити*) тощо. Трапляється, передавані неологізмами гумор (*мопед* – жартівлива назва іранських дронів камікадзе «Шахед-136»; *привезти унітаз* – мародерство російських військових) і грубувата іронія (*як Київ за три дні* – ніколи; *два-три тижні максимум* – насправді дуже довго;) приховують сум, розгубленість і втому.

Вчитель має застерегти учнів від перенасичення мовлення неологізмами. Уживаючи такі слова, вони мають дбати про їх відповідність меті висловлення та узгодженість із ситуацією спілкування. Необхідно враховувати й стилістично знижений відтінок значення, якого надає висловленню вживання сленгізмів-неологізмів.

Загалом неологізми-сленгізми виконують роль емоційного урізноманітнення спілкування, реалізують бажання учнів бути оригінальними, дотепними, уникати затертих виразів, зацікавити співрозмовників емоційністю, свіжістю й дотепністю вислову.

Висновки і пропозиції. Поява неологізмів – закономірний процес у функціонуванні будь-якої мови, свідчення її розвитку, життєздатності і відповідності реаліям життя, яке безперервно змінюється.

Неологізми воєнної доби засвідчують героїзм українського народу, передають його ставлення до війни, ненависть і зневагу до ворога, стверджують віру в перемогу України. Чимало неологізмів відзначаються іронічно-сатиричним або гумористичним забарвленням, адже сміх, як і слово, є важливою зброєю в боротьбі з ворогом, засобом опору йому. Гумор об'єднує та згуртовує, зміцнює оптимізм українців.

Перспективи подальших розвідок убачаємо в аналізі словників та окресленні неформальних правил вживання української лексики в умовах сьогодення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Українська мова: Енциклопедія. НАН України, Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови; редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та інші. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 2007. 853 с.
3. Загнітко А. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: Донецьк, ДонНУ, 2012, 350 с.

4. Басараба І., Лемешко О. Військовий сленг: дефініція та шляхи утворення. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 55, том 1, Мовознавство. Літературознавство, 2022. С. 137–142. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/55_2022/part_1/22.pdf

5. Бернацька С. М. Зміна мовленнєвої поведінки в умовах воєнного часу в Україні. *Закарпатські філологічні студії*. Ужгород: Видавничий дім "Гельветика", 2022. Т. 1, вип. 25. С. 9–13. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/62205/1/%d0%97%d0%9c%d0%86%d0%9d%d0%90%20%d0%9c%d0%9e%d0%92%d0%9b%d0%95%d0%9d%d0%9d%d0%84%d0%92%d0%9e%d0%87%20%d0%9f%d0%9e%d0%92%d0%95%d0%94%d0%86%d0%9d%d0%9a%d0%98%20%d0%92%20%d0%a3%d0%9c%d0%9e%d0%92%d0%90%d0%a5%20%d0%92%d0%9e%d0%84%d0%9d%d0%9d%d0%9e%d0%93%d0%9e%20%d0%a7%d0%90%d0%a1%d0%a3.pdf>

6. Кремінь Т. Новітні сленгізми-неологізми – мовне віддзеркалення війни. URL: <https://mova-ombudsman.gov.ua/news/novitni-slengizmi-neologizmi-movne-viddzerkalennya-vijni-blog>

gov.ua/news/novitni-slengizmi-neologizmi-movne-viddzerkalennya-vijni-blog

7. Павлушенко О. Сленгові неологізми в українському комунікативному полі періоду російсько-української війни. *Наукові записки Вінницького державного педуніверситету. Серія «Філологія»*, випуск 37, 2023. С. 26–35. URL: https://www.researchgate.net/publication/378013834_SLENGOVI_NEOLOGIZMI_V_UKRAINSKOMU_KOMUNIKATIVNOMU_POLI_PERIODU_ROSIJSKO-UKRAINSKOI_VIJNI

8. Підкамінна Л.В. Лінгвостилістика неологізмів у мові сучасних українських ЗМІ. *Лінгвостилістичні студії*. 2019. Вип. 10, С. 144–151. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/18064/1/%d0%9b%d0%a1_10_5-144-153.pdf

9. Таранич О. В. Семантичні зрушення через російсько-українську війну: вплив значущих слів на історичну свідомість здобувачів освіти. *Плекаємо особистість: наук.-метод. альманах*. Вип. 8. Полтава, Лубни: Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка», 2025. С. 144–149.

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНА СПАДЩИНА ІВАНА КЛИМИШИНА ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ АСТРОНОМІЇ ТА ФІЗИКИ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

THE SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL LEGACY OF IVAN KLYMYSCHYN AS THE BASIS FOR AN INNOVATIVE APPROACH TO TEACHING ASTRONOMY AND PHYSICS IN MODERN SCHOOLS

Метою статті є комплексне дослідження науково-методологічної спадщини Івана Антоновича Климишина – видатного українського астронома, педагога, популяризатора науки, з акцентом на її педагогічний потенціал та визначення шляхів інтеграції його ідей, підходів і методик у сучасний освітній процес при викладанні астрономії та фізики в закладах загальної середньої освіти. Особлива увага приділяється можливостям адаптації принципів і змістових акцентів праць І. А. Климишина до інноваційних форм навчання, що відповідають вимогам української вищої та середньої школи та викликам цифрової трансформації освіти. Застосовуючи проблемно-хронологічний підхід до систематизації його праць, автори розкривають еволюцію наукових, освітніх і методичних ідей вченого, від перших популяризаторських видань до фундаментальних підручників і довідників, що й досі залишаються актуальними у сучасній українській освіті. Окреслено головні напрями наукової діяльності І. А. Климишина, зокрема його внесок у космічну газодинаміку, історію астрономії та методику викладання астрономії.

Особливу увагу приділено педагогічним працям, серед яких «Цікава астрономія», «Астрономія. Підручник для 11 класу», «Шкільний астрономічний словник», «Атлас зоряного неба», а також світоглядним творам «Про космічне, земне, світоглядне». Автори статті наголошують на педагогічній доцільності праць Климишина в умовах компетентнісного підходу, що впроваджується в рамках Нової української школи. Праці І. А. Климишина є цінним інструментом для вчителів, сприяючи інтеграції міжпредметних зв'язків, розвитку критичного мислення, формуванню наукового світогляду й зацікавлення предметом.

Стаття пропонує практичні рекомендації щодо використання спадщини І. А. Климишина в освітньому процесі, включно з адаптацією його текстів до цифрових платформ, розробкою STEM-завдань, мультимедійних ресурсів, і використанням світоглядних ідей у міждисциплінарних курсах. Узагальнення наукового доробку Климишина дозволяє не лише зберегти культурно-освітню традицію, а й творчо адаптувати її до сучасних потреб шкільної астрономічної та фізичної освіти. Досвід І. А. Климишина може слугувати методологічним орієнтиром для вдосконалення професійної підготовки вчителів природничого циклу у XXI столітті.

Ключові слова: І. А. Климишин, астрономія, фізика, педагогіка, методика викладання,

Нова українська школа, міждисциплінарність, освітня спадщина.

The purpose of the article is a comprehensive study of the scientific and methodological heritage of Ivan Antonovych Klymyshyn, an outstanding Ukrainian astronomer, educator, popularizer of science, with an emphasis on its pedagogical potential and identification of ways to integrate his ideas, approaches and methods into the modern educational process in teaching astronomy and physics in general secondary education. Particular attention is paid to the possibilities of adapting the principles and content emphases of I. A. Klymyshyn's works to innovative forms of education that meet the requirements of Ukrainian higher and secondary schools and the challenges of digital transformation of education. Applying a problematic and chronological approach to the systematization of his works, the authors reveal the evolution of the scientist's scientific, educational and methodological ideas, from the first popularization publications to fundamental textbooks and reference books that are still relevant in modern Ukrainian education. The main directions of I. A. Klymyshyn's scientific activity are outlined, in particular his contribution to space gas dynamics, the history of astronomy, and the methods of teaching astronomy. Particular attention is paid to his pedagogical works, including «Interesting Astronomy», «Astronomy: A Textbook for 11th Grade», «School Astronomy Dictionary», «Atlas of the Starry Sky» as well as his worldview works, «On Space, Earth, and Worldview». The authors of the article emphasize the pedagogical relevance of Klymyshyn's works in the context of the competency-based approach being implemented within the framework of the New Ukrainian School. I. A. Klymyshyn's works are a valuable tool for teachers, promoting the integration of interdisciplinary connections, the development of critical thinking, the formation of a scientific worldview, and interest in the subject. The article offers practical recommendations for using I. A. Klymyshyn's legacy in the educational process, including adapting his texts to digital platforms, developing STEM tasks, multimedia resources, and using worldview ideas in interdisciplinary courses. The generalization of Klymyshyn's scientific work allows us to preserve the cultural and educational tradition and creatively adapt it to the modern needs of school astronomy and physics education. I. A. Klymyshyn's experience can serve as a methodological guideline for improving the professional training of natural science teachers in the 21st century.

Key words: I. A. Klymyshyn, astronomy, physics, pedagogy, teaching methodology, New Ukrainian School, interdisciplinarity, educational heritage.

УДК 372.853:37.022:929

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.13>

Ілин М.М.,

аспірант кафедри фізики та астрономії
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Ліщинський І.М.,

канд. фіз.-мат. наук,
професор кафедри фізики та астрономії
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні тенденції у закладах середньої освіти вимагають радикального переосмислення підходів до викладання природничо-математичних дисциплін, зокрема фізики та астрономії. У добу цифровізації, візуального контенту та швидкої зміни інформаційного простору традиційні форми навчання поступово втрачають ефективність. Учні потребують не лише глибоких знань, а й мотивації, зацікавлення, можливостей для самовираження та творчого дослідження навколишнього світу. У цьому контексті зростає роль інтерактивних, проблемно-орієнтованих, міждисциплінарних методик, які можуть інтегрувати наукові досягнення, історичну глибину та практичну значущість. Як один із чинників, що може внести новизну в методи вивчення природничих дисциплін загалом і методику навчання астрономії, зокрема, є вивчення науково-педагогічної спадщини українських вчених.

Особливий інтерес становить педагогічна спадщина прикарпатської школи фізики та астрономії, в межах якої сформувалися унікальні науково-методичні традиції. Одним із її найяскравіших представників є професор Іван Антонович Климишин – знайомий астроном, педагог і популяризатор науки. Його підходи до викладання відзначалися глибоким науковим змістом, міжпредметною інтеграцією, увагою до історичного контексту та особливою культурологічною чутливістю. Праці І. А. Климишина, зокрема його підручники й науково-популярні книги, вирізняються доступністю викладу складних понять, логічною структурою й актуальністю матеріалу навіть у сучасних умовах.

У зв'язку з цим постає актуальне завдання – проаналізувати науково-методологічну спадщину І. А. Климишина та окреслити можливості її адаптації до потреб сучасного освітнього процесу. Йдеться не лише про репрезентацію наукового доробку в змісті шкільної астрономії та фізики, але й про імплементацію ціннісних, гуманістичних і методичних засад, які були притаманні цьому науковцеві. Рефлексія над спадщиною таких постатей відкриває шлях до створення сучасної, змістовної й водночас захопливої моделі навчання, здатної пробудити інтерес учнів до науки, формувати їхню наукову грамотність і світогляд.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Постать І. А. Климишина, на сьогодні не стала об'єктом окремого наукового дослідження, що з огляду на значний масив праць вченого, є суттєвим недоліком. За винятком окремих енциклопедичних описів-життєписів відомого українського астронома, теоретичні праці відсутні. В цьому контексті, найбільш цінною і багатою на фактологічний матеріал є публікація І. Гасюка [1].

Назагал, методологічною основою нашого дослідження стали праці самого І. А. Климишина,

які аналізувалися нами в контексті визначення ключових методологічних підходів до викладання фізики та астрономії в закладах загальної середньої освіти.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Не зважаючи на наявність вагомого науково-педагогічного доробку І. А. Климишина, його методологічна спадщина все ще не отримала цілісного концептуального осмислення в контексті сучасної шкільної освіти. Зокрема, бракує комплексних досліджень, що інтегрували б основні дидактичні принципи його підходу з актуальними освітніми трендами, такими як STEAM-освіта, цифрові технології, компетентнісне навчання та міждисциплінарність. Також недостатньо проаналізовано методичний потенціал його науково-популярних текстів як інструменту формування пізнавального інтересу, критичного мислення та наукового світогляду учнів. У вітчизняній педагогіці відсутні напрацювання щодо трансформації напрацювань І. А. Климишина в конкретні навчально-методичні сценарії, адаптовані до вимог української школи. Наразі залишається відкритим питання про можливості імплементації гуманістичних і ціннісних орієнтирів його педагогіки у формування світоглядної культури школярів через викладання фізики та астрономії.

Постановка завдання. Метою статті є комплексне дослідження науково-методологічної спадщини Івана Антоновича Климишина з акцентом на її педагогічний потенціал та визначення шляхів інтеграції його ідей, підходів і методик у сучасний освітній процес при викладанні астрономії та фізики в закладах загальної середньої освіти. Особлива увага приділяється можливостям адаптації принципів і змістових акцентів праць І. А. Климишина до інноваційних форм навчання, що відповідають вимогам української вищої та середньої школи та викликам цифрової трансформації освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Іван Антонович Климишин – видатний український вчений, педагог, популяризатор науки, чий внесок у розвиток астрономії, фізики та їх викладання в Україні є унікальним і багатограним. Народився вчений 17 січня 1933 р. в селі Кутиска Лановецького району на Тернопільщині [2]. У 1955 р. закінчив фізико-математичний факультет Львівського національного університету імені Івана Франка, а в 1958 р. – аспірантуру при цьому ж закладі [16]. Саме з Львівським університетом пов'язаний початок його наукової кар'єри: з 1958 по 1974 рр. Іван Антонович працював в астрономічній обсерваторії, з 1961 р. обіймав посаду завідувача відділом, а в 1962–1970 рр. – заступника директора з наукової роботи [1]. Його діяльність у цей період сприяла розвитку вітчизняної астрономії, зокрема в напрямі космічної газодинаміки.

З 1974 р. наукове життя вченого нерозривно пов'язане з Івано-Франківським педагогічним інститутом (нині – Карпатський національний університет імені Василя Стефаника), де він понад чотири десятиліття викладав фізику та астрономію [1]. Паралельно І. А. Климишин здійснював педагогічну діяльність у Теологічній академії Української греко-католицької церкви в Івано-Франківську. Професор Климишин здобув широке визнання не лише в Україні, але й за її межами. Він, зокрема є членом Міжнародного астрономічного союзу, Наукового товариства імені Т. Шевченка, почесним членом «Просвіти» та Української астрономічної асоціації [16].

Якщо говорити про наукові інтереси І. А. Климишина, то вони охоплюють широке коло проблем астрономії і астрофізики, проте найбільш вагомий внесок він зробив у розвиток радіаційної космічної газодинаміки. Його дослідження присвячені зокрема проблемам поширення ударних хвиль у неоднорідних середовищах та в оболонках зірок. З-поміж наукових праць особливо виділяється монографія «Ударні хвилі в неоднорідних середовищах» (1972 р.), яка заклала основи для подальших досліджень у галузі релятивістської астрофізики [15]. Іншим вагомим напрямом наукової діяльності І. А. Климишина є історія астрономії. Він, зокрема зосередив увагу на вивченні розвитку астрономічних уявлень, хронології та календарів. Ці дослідження відображені у працях «Календар і хронологія», «Історія астрономії», які стали важливими джерелами для науковців та викладачів.

Однією з найвизначніших сторінок наукової біографії І. А. Климишина є його внесок у педагогіку, особливо в методику викладання фізики та астрономії. Його підручники й навчальні посібники широко використовувались у школах і вищих навчальних закладах України. Найбільшу популярність здобули такі праці, як «Астрономія наших днів», «Астрономія вчора і сьогодні», «Релятивістська астрономія», «Астрономія. Підручник для ВНЗ», «Астрономія. Підручник для 11 класу». Завдяки чіткості викладу, логічній структурі та доступності подачі матеріалу, ці видання багаторазово перевидавалися, у тому числі за кордоном.

Значну частину творчої енергії І. А. Климишин присвятив також науково-популяризаційній діяльності. Його книги, зокрема «Шкільний астрономічний довідник», «Астрономічний енциклопедичний словник», «Карта зоряного неба» та інші навчально-довідкові матеріали, допомагали тисячам школярів, студентів та вчителів глибше зрозуміти складні явища Всесвіту. Видання «Вчені знаходять Бога» стало прикладом вдалого поєднання науки і філософсько-гуманітарного дискурсу, що відображає світоглядну позицію автора.

Назагал, постать професора Климишина – це взірєць ученого, який поєднав фундаментальну

науку, освітню місію і культурну відповідальність. Іван Антонович Климишин залишив після себе не лише потужну наукову спадщину, а й педагогічну школу, що й досі живе у діяльності його учнів і продовжувачів.

З огляду на кількість наукових публікацій І. А. Климишина, нами застосовано проблемно-хронологічний підхід до систематизації його праць. Саме такий підхід дозволяє розкрити не тільки зміст ідей, а й прослідкувати еволюцію наукових і методичних ідей автора, від перших популяризаторських праць до фундаментальних підручників і енциклопедичних словників. Такий підхід дозволяє не лише оцінити динаміку становлення авторського стилю та педагогічних орієнтирів, але й виокремити ті етапи, які найбільш активно впливали на трансформацію змісту шкільної астрономії. Відтак, кожна з праць розглядається як цілісна складова науково-методологічної моделі, придатної до впровадження в сучасний освітній процес.

Однією з найважливіших праць Івана Климишина є «Цікава астрономія» (1972 р.) [5]. Для свого часу ця книга була справжнім новаторським явищем: вона популяризувала астрономію не через суху теорію, а через захопливі історії, наукові факти, приклади з життя та пізнавальні задачі, доступні як для учнів, так і для широкого загалу. Вона суттєво розширила уявлення про можливості науково-популярного жанру в освітньому процесі, а її мова та стиль сприяли формуванню зацікавлення астрономією серед школярів різного віку. Книга зберігає свою актуальність і у наш час, оскільки базується на фундаментальних наукових засадах і педагогічно доцільній подачі матеріалу, що повністю відповідає викликам сучасної шкільної освіти. Особливо цінним є те, що в умовах радянської мовної цензури, Іван Антонович послідовно публікував свої праці українською мовою, сприяючи таким чином збереженню й розвитку національного науково-освітнього дискурсу. «Цікава астрономія» залишається важливим ресурсом не лише для позакласної роботи чи гурткової діяльності, а й для підвищення мотивації учнів до навчання, професійної підготовки майбутніх учителів фізики й астрономії. Вона є яскравим прикладом поєднання наукової достовірності, гуманітарної чутливості та дидактичної ефективності, що є рідкісним явищем в астрономічній літературі для шкіль.

Також на межі 1970–1980-х рр. вийшли друком й інші праці І. А. Климишина. Так, у книзі «Небо нашої планети» (1979 р.) [8] вчений сфокусував увагу на системному описі небесних тіл та явищ зоряного неба, подаючи матеріал у науково виважений, але доступний для школярів формі. Видання вирізняється глибоким аналітичним підходом і водночас образністю викладу, що сприяє формуванню у школярів візуального мислення,

просторової уяви та базових уявлень про структуру космосу. Особливо цінною є здатність автора поєднувати наукову точність із педагогічною наочністю, що надає можливість ефективно інтегрувати цю книгу у навчальний процес. Для вчителів фізики та астрономії ця праця виступає методичним орієнтиром, адже містить приклади, які допомагають урізноманітнити уроки через візуальні моделі, порівняння та прикладні ситуації.

Інша праця «Перлини зоряного неба» (1981 р.) [7] продовжує традицію наукової популяризації й подає лаконічні та водночас змістовні описи найяскравіших об'єктів зоряного неба. Ця книга є надзвичайно цінною як вступ до астрономії для учнів молодшого і середнього шкільного віку, оскільки зосереджується на емоційній залученості учнів у процес пізнання науки, формуючи естетичне й наукове сприйняття космосу. У межах реалізації концепції Нової української школи, що орієнтується на інтереси здобувачів освіти, ця праця дозволяє зробити навчання не лише змістовним, а й емоційно насиченим. Завдяки чіткій структурі, захопливій мові та вдалому підбору матеріалу книга може бути використана як у традиційних уроках, так і під час індивідуального або групового навчання. В обох працях І. А. Климишина простежується послідовна методологія, що поєднує науковість із гуманістичною педагогікою, що ідеально відповідає викликам сучасної середньої освіти.

Унікальним і високофаховим навчальним ресурсом, що значно розширює можливості для організації практичних занять з астрономії у шкільній освіті, є праця І. А. Климишина «Атлас зоряного неба» (1985 р.) [9]. Видання містить детальні зоряні карти, ретельно адаптовані до потреб освітнього процесу, зокрема для спостережень у різні пори року та з різних географічних широт. Практична спрямованість атласу сприяє формуванню в учнів навичок орієнтації на нічному небі, розвитку просторового мислення та закріпленню астрономічної термінології. Його цінність полягає також у тому, що він дозволяє інтегрувати астрономію з фізикою (зокрема, при вивченні світлових явищ, спектрів, оптики) та географією (орієнтація за зорями, сезонні зміни неба). Атлас є водночас засобом наукового спостереження і навчальним посібником, що актуалізує інтерес до пізнання Всесвіту. Для вчителів фізики та астрономії він становить базу для створення сучасних, інтерактивних методик викладання, що відповідають вимогам компетентнісного підходу в шкільній освіті.

Цикл праць І. А. Климишина, створений у 2000-х роках, демонструє послідовну логіку інтеграції астрономічних знань із широким гуманітарним і логічно-філософським контекстом, що відповідає сучасним вимогам до міждисциплінарного навчання. Ці видання поєднують природничо-наукову точність із глибоким культурологічним

змістом, формуючи в учнів не лише наукові компетентності, а й світоглядну зрілість. Насамперед, це праця «Календар і хронологія» (2002 р.), що охоплює складну тематику вимірювання часу, історії календарних систем та їх астрономічних підвалин [11]. Завдяки чіткому науковому підходу книга дозволяє формувати міждисциплінарні зв'язки з історією, філософією, культурологією та релігієзнавством. Вчителі отримують цінний ресурс для поглиблення змісту навчання, а учні – можливість осмислити зв'язок між космічними циклами, культурними традиціями та суспільним розвитком.

У праці «Основи пасхалії з таблично-графічним їх відображенням» (2005 р.) автор унікально поєднує астрономічні й математичні принципи обчислення дати Великодня [3]. Видання розкриває глибокі аспекти культурно-релігійної спадщини через наукову призму, що дозволяє вчителям інтегрувати морально-етичні та духовні елементи у зміст астрономії. Такий підхід поглиблює навчальний процес, формуючи цілісну картину світу.

Книга «Зоряне небо України» (2005 р.) вирізняється акцентом на краєзнавчий аспект астрономічних спостережень [10]. Вона знайомить учнів із можливостями спостережень у межах України, розвиваючи відчуття приналежності до національного наукового простору. Праця особливо корисна для вчителів, які організовують виїзні екскурсії, польові заняття та національно орієнтовані навчальні проекти.

Видання «Основи формальної логіки» (2006 р.) подає базові логічні конструкції у формі, придатній для учнів середньої школи [12]. Воно сприяє розвитку критичного мислення, формулюванню аргументованих суджень, що особливо актуально в процесі вивчення природничих дисциплін. Для вчителя це цінний інструмент у побудові інтелектуального простору, де знання подаються як система доказових, логічно зв'язаних тверджень.

Світоглядно-філософські роздуми І. А. Климишина яскраво втілені у книгах «Про космічне, земне, світоглядне» (2016 р.) [13] та її продовженні – «Частина 2» (2017 р.) [14], створених у співавторстві з О. І. Климишин. Ці праці вирізняються глибиною осмислення місця людини у Всесвіті, значення науки в еволюції культури та морально-етичних викликів техногенного прогресу. Їх філософська насиченість і водночас доступність викладу роблять ці тексти унікальними в контексті шкільної астрономії. Вони слугують ефективним засобом формування у старшокласників гуманістичного світогляду, критичного мислення та усвідомлення ціннісного виміру наукового пізнання. Ці книги сприяють інтеграції природничих і гуманітарних знань, що відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми.

Незамінним довідковим ресурсом для вчителів і учнів є видання «Шкільний астрономічний

словник» (2014 р.), створене у співавторстві з В. В. Тельнюком-Адамчуком [4]. Його структурованість, точність дефініцій, наочність і дидактична доцільність роблять його ефективним інструментом для організації словникової роботи, реалізації міжпредметних зв'язків та підготовки до тематичного оцінювання. Словник також дозволяє стандартизувати термінологічний апарат, що важливо в умовах упровадження компетентнісного підходу в освіті.

Насамкінець варто згадати про підручник «Астрономія. Підручник для 11 класу» (2002 р.), створений у співавторстві з І. Крячком, є результатом багаторічного досвіду науково-методичної роботи І. А. Климишина [6]. Видання вирізняється логічністю структури, актуальністю змісту, адаптованістю до вікових особливостей учнів та відповідністю сучасним вимогам Нової української школи. Підручник не лише висвітлює базові теми астрономії, а й інтегрує сучасні наукові відкриття, цифрові інструменти та візуалізаційні засоби, що забезпечує глибоке розуміння предмету. Завдяки цьому він є незамінним засобом реалізації освітньої програми зі старшокласниками, сприяючи формуванню ключових і предметних компетентностей.

Не зважаючи на те, що більшість праць І. Климишина опубліковані десятиліття назад, актуальність запропонованих вченим ідей в наш час, зумовлена кількома чинниками. По-перше, його праці, зокрема «Астрономія» для 11 класу, побудовані на чіткій логіці викладу, лаконічності й наочності – рисах, які відповідають сучасним вимогам до навчального матеріалу. По-друге, особливістю педагогічного стилю І. А. Климишина є органічне поєднання фундаментальних наукових знань з доступною мовою подачі, що сприяє розвитку критичного мислення та дослідницької активності в учнів. У сучасних умовах, коли здобувач освіти розглядається як суб'єкт освітнього процесу, такий підхід набуває особливого значення, оскільки сприяє формуванню не лише знань, а й світоглядних орієнтирів.

Поєднання традиційних і сучасних педагогічних технологій на основі праць І. А. Климишина відкриває широкі можливості для підвищення ефективності викладання фізики та астрономії. Зокрема, його текстові й візуальні матеріали можуть бути успішно адаптовані для інтерактивного навчання – через цифрові платформи, мобільні додатки, віртуальні лабораторії та картографічні модулі. Праці І. А. Климишина є ідеальною основою для реалізації проєктного навчання, зокрема у формі дослідницьких завдань, побудови хронологічних карт розвитку астрономії або спостереження зоряного неба із залученням астрономічних додатків.

Практичні рекомендації для вчителів фізики та астрономії передбачають декілька напрямів роботи з використанням спадщини І. А. Климишина.

По-перше, доцільним є включення уривків з його праць до електронних освітніх ресурсів, інтерактивних підручників і платформ Moodle/Google Classroom. По-друге, зміст науково-популярних текстів варто використовувати як додаткові читанки до тематичних блоків, що сприятиме формуванню пізнавального інтересу в учнів. По-третє, на основі матеріалів І. А. Климишина можуть бути створені мультимедійні презентації та STEM-завдання, що стимулюватимуть учнів до наукового пошуку. По-четверте, важливо залучати його світоглядні розвідки (наприклад, із серії «Про космічне, земне, світоглядне») до обговорення ціннісно-етичних питань у межах інтегрованих курсів природничого напрямку.

Висновки. Таким чином, науково-методологічна спадщина Івана Антоновича Климишина має надзвичайну цінність для сучасної системи середньої освіти, зокрема в галузі викладання астрономії та фізики. Його праці поєднують фундаментальну науковість, глибоку педагогічну інтуїцію та світоглядну чутливість, що робить їх універсальним інструментом для формування предметних і ключових компетентностей учнів. Оригінальність методичних підходів, чітка структура викладу та україномовність його публікацій, створених навіть у добу радянської цензури, дозволяють використовувати доробок вченого як основу для національного навчального контенту. Праці І. А. Климишина зберігають актуальність і сьогодні – у 2025 році – оскільки відповідають сучасним викликам освіти, зокрема інтеграції цифрових технологій, міждисциплінарності та гуманітарного підходу в природничих науках. Вони є джерелом для творчої адаптації під час реалізації концепції Нової української школи, яка орієнтується на формування дослідницького підходу, критичного мислення та світоглядної рефлексії. Саме тому доцільно і необхідно включати доробок І. А. Климишина до програм з підготовки майбутніх учителів фізики та астрономії. Його спадщина – це не лише навчальний контент, а й джерело педагогічного натхнення, культурної пам'яті та наукового гуманізму, здатного формувати покоління відповідальних і обізнаних громадян.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гасюк І. М. Климишин Іван Антонович. *Енциклопедія Сучасної України* / редкол. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк [та ін.] ; НАН України, НТШ. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2013. URL: <https://esu.com.ua/article-8373>.
2. Климишин Іван Антонович. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника URL: <https://pnu.edu.ua/klymyshyn-ivan-antonovych/>.
3. Климишин І. А. Основи пасхалії з таблично-графічним їх відображенням. Вид. 2-ге, допов. Івано-Франківськ: Нова Зоря, 2005. 111 с.

4. Климишин І. А., Тельнюк-Адамчук В. В. Шкільний астрономічний словник. вид. 2-ге, доповн. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2014. 256 с.
5. Климишин І., Козаренко Б., Олійник П. Цікава астрономія. Київ: Техніка, 1972. 220 с.
6. Климишин І., Крячко І. Астрономія. Підручник для 11 класу. К.: Знання України. 2002. 192 с.
7. Климишин І. А. Перлини зоряного неба. К. : Школа, 1981. 142 с.
8. Климишин І. Небо нашої планети. К. 1979. 204 с.
9. Климишин І.А. Атлас зоряного неба. Львів: вища школа, 1985. 108 с.
10. Климишин І. Зоряне небо України. Івано-Франківськ: Гостинець. 2005. 87 с.
11. Климишин І.А. Календар і хронологія. Івано-Франківськ: Гостинець. 2002. 232 с.
12. Климишин І. А. Основи формальної логіки. Івано-Франківськ : Нова Зоря, 2006. 80 с.
13. Климишин О.І., Климишин І.А. Про космічне, земне, світоглядне. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2016. 55 с.
14. Климишин О.І., Климишин І.А. Про космічне, земне, світоглядне. Частина 2. Івано-Франківськ: Симфонія форте, 2017. 75 с.
15. Климишин І.А. Ударні хвилі в неоднорідних середовищах. Львів. 1972. 172 с.
16. Україна космічна: Іван Антонович Климишин – астроном, доктор наук та популяризатор астрономії в Україні. URL: <https://www.streetastronomy.com.ua/articles/ukrayina-kosmichna-ivan-antonovych-klymyshyn-astronom-doktor-nauk-ta-populyaryzator-astronomiyi.html>.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ РОЗВ'ЯЗАННЮ МАТЕМАТИЧНИХ ЗАДАЧ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS TO SOLVE MATHEMATICAL PROBLEMS: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Стаття присвячена формуванню математичних компетентностей у молодших школярів через інноваційні підходи до навчання розв'язанню задач. Дослідження базується на аналізі психолого-педагогічних особливостей дітей, зокрема розвитку наочно-образного та словесно-логічного мислення, а також впливу емоційної сфери на пізнання. Особлива увага приділяється створенню позитивного емоційного тла, розвитку уваги, пам'яті, самостійності та індивідуалізації навчання з урахуванням когнітивних стилів.

На основі праць С. Скворцової, Г. Лищенко, Дж. Поля обґрунтовано застосування інноваційних методик, що відповідають віковим особливостям. Запропоновано чотири підходи: ігрові технології («Математичні пригоди»), «Математичний детектив» для підвищення мотивації; проблемно-орієнтоване навчання («Математичні історії з життя») для розвитку критичного мислення; диференційований підхід із цифровими технологіями («Адаптивні математичні маршрути»); формування метакогнітивних стратегій («Думаємо вслух») для планування та самоконтролю.

Підходи сприяють мотивації, логічному мисленню та підготовці до STEM-дисциплін. Підкреслюється потреба в підготовці вчителів, методичних рекомендаціях, цифрових технологіях та співпраці з батьками. Результати можуть удосконалити математичну освіту, створивши фундамент для інтелектуального розвитку. Подальші дослідження рекомендовано спрямовувати на розробку дидактичних матеріалів та оцінку впливу методик на досягнення учнів.

Ключові слова: математична компетентність, молодші школярі, інноваційні підходи, ігрові технології, інтерактивне навчання, проблемно-орієнтоване навчання, цифрові технології, метакогнітивні стратегії, мотивація, початкова освіта, логічне мислення, критичне мислення, диференціація навчання, індивідуалізація навчання, STEM-освіта, психолого-педагогічні особливості, візуалізація, наочно-образне мислення.

The article is dedicated to developing mathematical competencies in primary school students through innovative approaches to teaching problem-solving. The study is based on an analysis of the psychological and pedagogical characteristics of children, particularly the development of visual-figurative and verbal-logical thinking, as well as the influence of the emotional sphere on cognitive processes. Special attention is given to creating a positive emotional environment, fostering attention, memory, independence, and individualizing education while considering cognitive styles.

Based on the works of S. Skvortsova, H. Lyshenko, and G. Polya, the use of innovative methods tailored to children's age-specific characteristics is justified. Four approaches are proposed: game-based technologies («Mathematical Adventures», «Mathematical Detective») to enhance motivation; problem-oriented learning («Mathematical Life Stories») to develop critical thinking; a differentiated approach using digital technologies («Adaptive Mathematical Pathways»); and the formation of metacognitive strategies («Thinking Aloud») for planning and self-regulation.

These approaches promote motivation, logical thinking, and preparation for STEM disciplines. The need for teacher training, methodological guidelines, digital technologies, and collaboration with parents is emphasized. The results can enhance mathematical education, laying a foundation for intellectual development. Further research is recommended to focus on developing didactic materials and evaluating the impact of these methods on student achievement.

Key words: mathematical competence, primary school students, innovative approaches, game-based technologies, interactive learning, problem-oriented learning, digital technologies, metacognitive strategies, motivation, primary education, logical thinking, critical thinking, differentiated learning, individualized learning, STEM education, psychological-pedagogical characteristics, visualization, visual-figurative thinking.

УДК 373.3.016:51]:001.895

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.14>

Калюжка Н.С.,

канд. пед. наук,

доцент кафедри педагогіки, теорії

і методики початкової освіти

Університету Григорія Сковороди

в Переяславі

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах розвитку освіти особлива увага приділяється формуванню математичних компетентностей здобувачів початкової освіти, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи логічного мислення, аналітичних здібностей та вміння розв'язувати задачі. Проте традиційні методи навчання математики часто не враховують вікові особливості молодших школярів, що призводить до зниження їхньої мотивації, труднощів

у засвоєнні матеріалу та формування стереотипу про складність математики. Проблема полягає у недостатній розробленості інноваційних підходів до розв'язання математичних задач, які б відповідали психолого-педагогічним особливостям дітей молодшого шкільного віку, сприяли розвитку їхнього інтересу до предмета та формуванню ключових компетентностей.

Розробка інноваційних підходів до розв'язання математичних задач молодшими школярами має

вагоме значення для вирішення низки наукових і практичних завдань. З наукової точки зору, це сприяє розвитку педагогічної науки через створення нових методик, які враховують когнітивні та психологічні особливості молодших школярів. Також це розширює знання про ефективність інтерактивних, ігрових та проблемно-орієнтованих підходів у навчанні математики, а також дозволяє дослідити вплив інноваційних методів на розвиток критичного мислення, творчих здібностей та мотивації учнів.

З практичного боку, впровадження сучасних методик підвищує якість математичної освіти в початковій школі, сприяючи кращому засвоєнню матеріалу. Це також формує позитивне ставлення учнів до математики, що є важливим для їхньої подальшої успішності в STEM-дисциплінах, та забезпечує вчителів початкових класів практичними інструментами й методичними рекомендаціями для організації ефективного навчання.

Таким чином, вирішення зазначеної проблеми не лише підвищує ефективність навчання математики в початковій школі, але й створює міцний фундамент для розвитку інтелектуального потенціалу молодшого покоління, що є ключовим завданням сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчання молодших школярів розв'язанню математичних задач залишається актуальною в педагогічній науці, адже потребує інноваційних підходів, що враховують вікові та психологічні особливості дітей [4, 5]. Дослідники в Україні та за кордоном наголошують на необхідності методик, які формують математичні компетентності через мотивацію, інтерактивність і диференціацію завдань.

С. Скворцова розробила методичну систему для навчання учнів початкової школи розв'язанню задач. Її підхід передбачає поетапне формування навичок: від підготовчих вправ і ознайомлення з поняттям «задача» в 1–2 класах до роботи зі складеними задачами в 3–4 класах, забезпечуючи поступове ускладнення матеріалу [6]. Г. Лишенко запропонувала класифікацію задач за рівнями складності для індивідуалізації навчання [1], тоді як В. Малихіна підкреслювала важливість мотивації через сюжетні задачі в системі розвивального навчання [2]. В. Мізюк наголошувала на відповідності задач когнітивним можливостям учнів [3], а О. Барінова розглядала диференціацію навчальної діяльності для підвищення ефективності засвоєння матеріалу [4].

М. Богданович, Ю. Колягін і В. Крупіч досліджували структуру математичних задач, етапи їх розв'язання та класифікацію, що сприяло розробці ефективних методик [4]. Зарубіжні дослідження, зокрема Дж. Пойа, акцентують на евристичних стратегіях, адаптованих для молодших школярів

через спрощення та візуалізацію, що розвиває логічне мислення й самостійність [8]. Технологія «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» (ЧПКМ), розроблена Дж. Стілом, К. Мередітом і К. Темпл, застосовується для розвитку критичного мислення та може бути адаптована до математичної освіти через інтерактивні методи [9].

Сучасні дослідження підкреслюють важливість інноваційних технологій, таких як інтерактивне навчання та проєктна діяльність. О. Тамаркіна акцентує на суб'єкт-суб'єктній моделі навчання, де учень є активним учасником, що сприяє розвитку ініціативності та мотивації [7]. Ігрові та проблемно-орієнтовані підходи також активно досліджуються як ефективні засоби навчання математики в початковій школі [4, 5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значний прогрес у дослідженні інноваційних підходів до розв'язання математичних задач молодшими школярами, низка питань залишається невирішеною: відсутність єдиних стандартів оцінювання ефективності ігрових, інтерактивних і проблемно-орієнтованих методик, недостатня інтеграція цифрових технологій через брак адаптованого програмного забезпечення та методичних рекомендацій, обмеженість індивідуалізації навчання з урахуванням когнітивних стилів і темпу учнів, недостатня підготовка вчителів до впровадження сучасних методик, а також проблема формування стійкої внутрішньої мотивації, особливо в учнів із низьким рівнем підготовки. Подальші зусилля мають бути спрямовані на створення універсальних оціночних інструментів, інтеграцію цифрових технологій, розробку адаптивних методик, підвищення кваліфікації педагогів і стратегій для мотивації учнів.

Метою статті є розробка та обґрунтування інноваційних підходів до навчання молодших школярів розв'язанню математичних задач, які відповідають їхнім психолого-педагогічним особливостям, сприяють підвищенню мотивації, розвитку логічного мислення, критичних здібностей і формуванню ключових математичних компетентностей. Завдання включають аналіз сучасних досліджень і методик, визначення невирішених проблем у цій сфері, таких як відсутність єдиних стандартів оцінювання, недостатня інтеграція цифрових технологій, обмеженість індивідуалізації навчання, недостатня підготовка вчителів і мотиваційні бар'єри, а також розробку рекомендацій щодо створення універсальних оціночних інструментів, адаптивних методик, підвищення кваліфікації педагогів і стратегій для формування стійкої мотивації учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Молодший шкільний вік характеризується провідною навчальною діяльністю, яка, проте, тісно

переплітається з ігровою. Наочно-образне мислення поступово переходить у словесно-логічне, що вимагає відповідних дидактичних засобів. Емоційна сфера має значний вплив на пізнавальні процеси, тому створення позитивного емоційного тла є запорукою успішного навчання. Розвиток довільної уваги, пам'яті, а також прагнення до самостійності та ініціативності потребують відповідних педагогічних прийомів. Індивідуальні відмінності у темпі та когнітивних стилях навчання зумовлюють необхідність диференціації та індивідуалізації освітнього процесу.

Виходячи з зазначених особливостей, інноваційні підходи мають відповідати наступним принципам:

- ігровість та інтерактивність: забезпечення високої мотивації та активної участі через інтеграцію елементів гри;
- наочність та практична спрямованість: використання візуальних опор, маніпулятивних матеріалів та задач, що моделюють реальні життєві ситуації;
- проблемність: створення ситуацій, що вимагають пошуку рішення, стимулюючи логічне та критичне мислення;
- особистісна орієнтованість: врахування індивідуальних потреб, надання можливості працювати у власному темпі та обирати оптимальні стратегії;
- мотиваційність: формування внутрішнього інтересу до математики як до цікавого та корисного предмета.

На основі вищезазначених засад пропонуються наступні інноваційні підходи:

1. Ігрові та інтерактивні технології: «Математичні пригоди та квести». Інтеграція математичних задач у захоплюючі сюжети квестів та пригод перетворює навчання на цікаву та мотивуючу діяльність. У таких підходах, як «Квест зі скарбами», учні розв'язують низку математичних завдань, щоб отримати підказки, які ведуть до фінальної мети – «скарбу». Наприклад, у «Математичному детективі» діти розслідують уявний «злочин», використовуючи розрахунки часу, відстані чи кількості для знаходження доказів. Цей метод підвищує мотивацію завдяки ігровій формі, що робить процес навчання захоплюючим. Крім того, він сприяє розвитку логічного мислення, навичок командної роботи та комунікації, оскільки учні часто працюють у групах, обмінюючись ідеями та спільно шукаючи рішення.

2. Проблемно-орієнтоване навчання з візуальною підтримкою: «Математичні історії з життя». Цей підхід передбачає використання математичних задач, які відображають реальні життєві ситуації, стимулюючи учнів ставити запитання «чому?» та «як?». Завдання формулюються так, щоб діти бачили практичне застосування математики.

Наприклад, у задачі «Похід до магазину» учні розраховують вартість покупок, здачу чи порівнюють ціни, у «Будівництві мрії» – визначають кількість матеріалів, площу чи периметр уявних споруд, а в «Плануванні подорожі» – обчислюють час, відстань чи кошти. Візуалізація проблем і шляхів їх вирішення допомагає учням з наочно-образним мисленням краще зрозуміти матеріал. Цей метод розвиває практичні математичні компетентності, критичне мислення та здатність аналізувати ситуації, обираючи оптимальні математичні операції.

3. Диференційований та індивідуалізований підхід з використанням цифрових технологій: «Адаптивні математичні маршрути». Використання цифрових платформ та додатків дозволяє адаптувати складність і тип завдань до індивідуальних потреб кожного учня. Інтелектуальні навчальні системи, такі як Khan Academy чи LearningApps.org, аналізують відповіді учнів і пропонують завдання відповідного рівня. Вчителі можуть створювати інтерактивні вправи за допомогою візуальних мов програмування, таких як Construct 2 чи Scratch. Перспективним є застосування технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) для візуалізації математичних концепцій. Такий підхід враховує індивідуальні відмінності учнів, підвищує мотивацію, запобігаючи відчуттю некомпетентності чи нудьги, та розвиває навички роботи з цифровими інструментами, що є важливим у сучасному світі.

4. Формування метакогнітивних стратегій розв'язання задач: «Думаємо вголос: стратегії успіху». Цей підхід спрямований на розвиток метакогнітивних навичок, навчаючи учнів не лише розв'язувати задачі, а й осмислювати процес їх вирішення. Він включає етапи аналізу задачі, вибору стратегії, планування, виконання та перевірки результатів. Наприклад, метод «думаємо вголос» передбачає, що учень або вчитель проговорює міркування під час розв'язання, а використання блок-схем чи візуальних алгоритмів допомагає структурувати процес. Створення «банку стратегій» для типових задач дає учням орієнтири для самостійної роботи. Такий підхід формує навички самостійного навчання, логічного та критичного мислення, планування й самоконтролю, знижуючи страх перед складними задачами та сприяючи впевненості у власних силах.

Успішне впровадження запропонованих інноваційних підходів вимагає комплексних заходів. По-перше, необхідна системна підготовка вчителів через проведення тренінгів та семінарів, що охоплюватимуть ознайомлення з методиками, їх практичне застосування, створення власних інноваційних матеріалів та використання цифрових інструментів. По-друге, важливою є розробка методичних рекомендацій та детальних посібників для педагогів, що міститимуть приклади

ігрових завдань, проблемних ситуацій, інструкції з використання цифрових платформ та алгоритми формування метакогнітивних стратегій. По-третє, слід розробити універсальні оціночні інструменти, які враховуватимуть не лише правильність розв'язання задачі, а й процес мислення, застосовані стратегії, рівень самостійності та ініціативності учня. Для цього може бути використано портфоліо досягнень, спостереження за роботою та інтерактивні тести. По-четверте, критично важливою є інтеграція цифрових технологій, що передбачає забезпечення доступу до необхідного програмного забезпечення та обладнання, а також адаптацію існуючих цифрових ресурсів. Нарешті, необхідна співпраця з батьками через інформування про нові методики та залучення їх до процесу навчання.

Висновки. Розробка інноваційних підходів до навчання молодших школярів розв'язанню математичних задач є важливим завданням сучасної педагогічної науки та практики, оскільки сприяє формуванню математичних компетентностей, розвитку логічного і критичного мислення, а також підвищенню мотивації до навчання. Аналіз сучасних досліджень показав, що традиційні методи навчання математики часто не відповідають психолого-педагогічним особливостям дітей молодшого шкільного віку, що призводить до зниження інтересу до предмета та труднощів у засвоєнні матеріалу.

Запропоновані інноваційні підходи, зокрема ігрові та інтерактивні технології («Математичні пригоди та квести», «Математичний детектив»), проблемно-орієнтоване навчання з візуальною підтримкою («Математичні історії з життя»), диференційований та індивідуалізований підхід з використанням цифрових технологій («Адаптивні математичні маршрути»), а також формування метакогнітивних стратегій («Думаємо вголос: стратегії успіху»), відповідають принципам ігровості, наочності, проблемності, особистісної орієнтованості та мотиваційності. Ці підходи сприяють активізації пізнавальної діяльності, розвитку самостійності, ініціативності та практичних навичок застосування математики в реальних ситуаціях.

Для успішного впровадження цих методик необхідна системна підготовка вчителів, розробка методичних рекомендацій, створення універсальних оціночних інструментів, інтеграція цифрових

технологій та співпраця з батьками. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення стандартів оцінювання ефективності інноваційних методик, адаптацію цифрових інструментів до потреб молодших школярів, підвищення кваліфікації педагогів та розробку стратегій для формування стійкої внутрішньої мотивації учнів. Реалізація зазначених підходів сприятиме підвищенню якості математичної освіти в початковій школі та створенню міцного фундаменту для інтелектуального розвитку молодшого покоління.

Подальші дослідження можуть бути зосереджені на розробці конкретних дидактичних матеріалів та оцінці довготривалого впливу інноваційних підходів на академічні досягнення учнів та їхнє ставлення до математики. Рекомендовано спрямувати подальші зусилля на створення універсальних оціночних інструментів, інтеграцію цифрових технологій, розробку адаптивних методик, підвищення кваліфікації педагогів та стратегій для мотивації учнів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Лишенко Г. П. Диференціація математичних задач у початкових класах. Харків: Основа, 2020. 160 с.
2. Малихіна В. В. Мотивація у навчанні сюжетних задач. Житомир: Освіта, 2017. 128 с.
3. Мізюк В. А. Принципи відбору задач у початковій школі. Львів: Видавництво ЛНУ, 2019. 144 с.
4. Пометун О. І., Пирожено Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
5. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ: ЕКМО, 2011. 324 с.
6. Скворцова С. О., Онопрієнко О. В. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. Харків: Ранок, 2019. 352 с.
7. Тамаркіна О. Л. Суб'єкт-суб'єктна модель навчання у початковій школі. Київ: Педагогічна думка, 2021. 180 с.
8. Polya G. How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method. Princeton: Princeton University Press, 1973. 253 p.
9. Steel J., Meredith K., Temple C. Reading and Writing for Critical Thinking. New York: Open Society Institute, 1997. 150 p.

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: РОЗРОБКА ІНСТРУМЕНТАРІЮ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOSTERING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: INSTRUMENTATION DESIGN

Стаття присвячена актуальній проблемі розробки інструментарію для діагностування ставлення майбутніх учителів початкової школи до використання технологій штучного інтелекту (ШІ) у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. У контексті стрімкого впровадження інноваційних технологій в освітній процес та глобалізаційних процесів, що вимагають від педагогів здатності до ефективної міжкультурної взаємодії, дослідження набуває особливої актуальності. Автор здійснює комплексний аналіз наукової літератури, що висвітлює концептуальні засади формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи та сучасні тенденції інтеграції ШІ в освітній процес. Особлива увага приділяється дослідженням, що розкривають потенціал ШІ-технологій у персоналізації навчання, створенні інтерактивних навчальних середовищ, забезпеченні миттєвого зворотного зв'язку та автоматизації рутинних завдань. Основним результатом дослідження є розробка комплексної анкети, структурованої за принципом поступового заглиблення у проблематику дослідження. Інструментарій включає шість основних частин: збір соціально-демографічних даних респондентів, з'ясування рівня обізнаності з поняттям ШІ та практичного досвіду використання ШІ-інструментів, дослідження ставлення до ефективності ШІ у вивченні іноземних мов, встановлення зв'язку між використанням ШІ та формуванням іншомовної комунікативної компетентності, виявлення перспектив впровадження ШІ-технологій у навчальний процес та відкриті питання для висловлення власних думок респондентів. Розроблений інструментарій демонструє системний підхід до вивчення складного педагогічного явища та може слугувати основою для отримання валідних емпіричних даних у галузі цифрової лінгводидактики, що є важливим для подальшого вдосконалення методики викладання іноземних мов майбутнім учителям початкової школи.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ), іншомовна комунікативна компетентність, майбутні учителі, початкова школа, освітні технології, анкета, цифрова лінгводидактика.

This article addresses the current problem of developing tools for diagnosing the attitude of future primary school teachers towards the use of artificial intelligence (AI) technologies in the process of forming foreign language communicative competence. In the context of the rapid introduction of innovative technologies into the educational process and globalization processes that require teachers to be capable of effective intercultural interaction, the research becomes particularly relevant. The author conducts a comprehensive analysis of scientific literature that highlights the conceptual foundations of forming foreign language communicative competence in future primary school teachers and current trends in the integration of artificial intelligence into the educational process. Special attention is paid to research that reveals the potential of AI technologies in personalizing learning, creating interactive learning environments, providing instant feedback, and automating routine tasks. The main result of the study is the development of a comprehensive questionnaire structured according to the principle of gradual deepening into the research problem. The toolkit includes six main parts: collecting socio-demographic data of respondents, clarifying the level of awareness of the concept of AI and practical experience in using AI tools, studying attitudes towards the effectiveness of AI in foreign language learning, establishing the connection between AI use and the formation of foreign language communicative competence, identifying prospects for implementing AI technologies in the educational process, and an open question for expressing respondents' own thoughts. The developed toolkit demonstrates a systematic approach to studying a complex pedagogical phenomenon and can serve as a basis for obtaining valid empirical data in the field of digital linguodidactics, which is important for further improvement of foreign language teaching methods for future primary school teachers. The research contributes to the understanding of how AI technologies can be effectively integrated into teacher training programs while addressing potential challenges and barriers to implementation.

Key words: artificial intelligence (AI), foreign language communicative competence, future teachers, primary school, educational technologies, questionnaire, digital linguodidactics.

УДК 378.016:004.8:811.1:[373.3:371.13]
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.15>

Конотоп О.С.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри мов
і методики їх викладання
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Сучасний етап розвитку освітньої парадигми характеризується стрімким впровадженням інноваційних технологій, що кардинально трансформують методологічні підходи до формування ключових компетентностей

майбутніх фахівців. У контексті глобалізаційних процесів та інтенсифікації міжнародної комунікації іншомовна комунікативна компетентність набуває статусу однієї з фундаментальних складових професійної підготовки педагога, зокрема майбутнього вчителя початкової школи [3]. Водночас ШІ виступає потужним каталізатором якісних змін

в освітньому процесі. Його потенціал у персоналізації навчання, адаптації змісту, створенні інтерактивних навчальних середовищ та об'єктивізації оцінювання результатів навчання відкриває нові перспективи для вдосконалення методики викладання іноземних мов. Впровадження інструментарію щодо здійснення обізнаності здобувачів освіти з ШІ дозволяє моделювати автентичні комунікативні ситуації, забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок, автоматизувати рутинні завдання та надавати студентам доступ до сучасних автентичних матеріалів, що є важливим для формування їхньої іншомовної комунікативної компетентності. Попри значний інтерес наукової спільноти до проблематики застосування ШІ в освіті, питання розробки та ефективного впровадження інструментарію для діагностування і визначення ставлення студентів до нього залишається недостатньо розробленим. Наявні дослідження здебільшого зосереджуються на загальних аспектах використання ШІ в лінгводидактиці або на окремих інструментах, не пропонуючи комплексного системного підходу до інтеграції цих технологій у навчальний процес підготовки педагогів. Це зумовлює актуальність представленого дослідження, метою якого є теоретичне обґрунтування та практична розробка ефективного інструментарію, який визначає ставлення студентів до інструментів ШІ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, на які спирається автор, в яких розглядають цю проблему і підходи її розв'язання. Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи із застосуванням ШІ становить предмет активного наукового дискурсу в сучасній педагогічній науці [1; 2]. Дослідження в цій галузі ведуться в трьох основних напрямках: концептуальне обґрунтування використання ШІ, розробка інноваційних технологій формування компетентності та дослідження можливостей ШІ в освітньому процесі. Останні роки ознаменувалися стрімким розвитком досліджень інтеграції ШІ в освітній процес, зокрема у викладання іноземних мов. Chen, X., Xie, H. & Hwang, G.-J. (2020) провели мультиперспективний аналіз ШІ в освіті, який заклав методологічну основу для системного вивчення феномену [9]. Chen, C.-H., Koong, C.-S. & Liao, C. (2022) дослідили вплив інтеграції динамічної оцінки в навчальний дизайн із розпізнаванням мовлення, підкресливши потенціал технологій розпізнавання мовлення для оптимізації навчального процесу [8]. Активно розвивається напрямок використання чатботів як інтерактивного інструменту для мовленнєвої практики. Çakmak, F. (2022) виявив, що чатботи ефективно сприяють зниженню мовленнєвого бар'єру та підвищенню впевненості у спілкуванні [7]. Annamalai, N. та співавтори (2023) дослідили мотиваційні аспекти використання ШІ-інструментів, демонструючи їхній

вплив на підвищення автономії та компетентності студентів [6]. Karataş та ін. (2024) проаналізували застосування ChatGPT у навчанні іноземних мов, підкресливши його здатність надавати індивідуалізовану практику та зворотний зв'язок [11]. Crompton та ін. (2024) надали комплексний огляд можливостей та викликів ШІ у викладанні англійської мови, висвітливши переваги індивідуалізації та автоматизованого зворотного зв'язку поряд із проблемами технологічних збоїв та психологічного дискомфорту [10]. Walter (2024) наголосив на важливості ШІ-грамотності, промпт-інжинірингу та критичного мислення в освіті, підкресливши необхідність нових навичок для викладачів та студентів у контексті відповідального використання ШІ [12].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, попри наявність значної кількості досліджень з окремих аспектів проблеми, комплексне дослідження застосування ШІ саме у формуванні іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи залишається недостатньо розробленим.

Мета статті. Мета дослідження полягає у створенні інструменту (анкети) для вивчення та аналізу ставлення майбутніх учителів початкової школи до використання технологій ШІ у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення та аналізу ставлення майбутніх учителів початкової школи до використання технологій ШІ у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності нами було розроблено анкету. Структура анкети побудована за принципом поступового заглиблення у проблематику дослідження, починаючи від загальних демографічних характеристик респондентів до детального аналізу їхнього ставлення до ШІ-технологій. Перша частина анкети (питання 1–4) спрямована на збір соціально-демографічних даних респондентів, що дозволяє сформувати репрезентативну вибірку за віком, курсом навчання, спеціальністю та профілем вивчення іноземних мов. Друга частина (питання 5–9) присвячена з'ясуванню рівня обізнаності студентів з поняттям ШІ та їхнього практичного досвіду використання ШІ-інструментів для вивчення іноземних мов. Особливу увагу приділено виявленню частоти використання різних типів ШІ-технологій: від традиційних перекладачів до сучасних чат-ботів та мобільних додатків. Третя частина анкети (питання 10–14) досліджує ставлення респондентів до ефективності ШІ у вивченні іноземних мов через систему тверджень із п'ятибальною шкалою Лікерта. Цей блок дозволяє виявити переваги та недоліки використання ШІ-технологій з точки зору студентів. Четверта частина (питання 15–17) встановлює зв'язок між використанням ШІ та формуванням іншомовної комунікативної компетентності, що є центральним питанням дослідження. П'ята частина анкети

(питання 18–20) присвячена перспективам впровадження ШІ-технологій у навчальний процес, виявленню потенційних перешкод та шляхів їх подолання. Завершує анкету відкрите питання (частина 6), яке надає респондентам можливість висловити власні думки та пропозиції щодо досліджуваної проблематики. Анкета демонструє системний підхід до вивчення складного педагогічного явища та може слугувати інструментом для отримання валідних емпіричних даних у галузі цифрової лінгводидактики. Надаємо розроблену нами анкету нижче.

Анкета

Штучний інтелект у формуванні іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх учителів початкової школи

Доброго дня!

Ми проводимо дослідження щодо використання штучного інтелекту (ШІ) у навчанні іноземних мов для майбутніх учителів початкової школи. Ваші відповіді допоможуть нам краще зрозуміти поточний стан справ та розробити ефективніші методики. Будь ласка, оберніться на всі запитання.

Ваші відповіді будуть конфіденційними та використані виключно для наукових цілей.

Частина 1: Загальна інформація

1. Ваш вік:

- 17–19 років
- 20–22 роки
- 23–25 років
- 26 років і більше

2. Ваш курс навчання:

- 1-й курс
- 2-й курс
- 3-й курс
- 4-й курс

3. Ваша спеціальність (освітня програма):

- Початкова освіта
- Інша (будь ласка, вкажіть): _____

4. Чи вивчаєте Ви іноземну мову у закладі вищої освіти?

- Так, англійську
- Так, німецьку
- Так, французьку
- Так, іншу (вкажіть): _____
- Ні, не вивчаю

Частина 2: Досвід використання ШІ та ставлення до нього для вивчення іноземних мов

5. Наскільки Ви обізнані з поняттям «штучний інтелект» (ШІ)?

- Дуже добре обізнаний / обізнана
- Добре обізнаний / обізнана
- Маю загальне уявлення
- Мало обізнаний / обізнана
- Зовсім не обізнаний / обізнана

6. Чи користуєтеся Ви ШІ-інструментами для вивчення іноземних мов?

- Так, регулярно (декілька разів на день)
- Так, регулярно (декілька разів на тиждень)

- Так, періодично (декілька разів на місяць)
- Так, зрідка (декілька разів на рік)
- Ні, але планую спробувати
- Ні, і не планую

7. Які ШІ-інструменти Ви використовували / використовуєте для вивчення іноземної мови? (Можна обрати декілька варіантів)

- Перекладачі (Google Translate, DeepL)
- Чат-боти (ChatGPT, Bard, Claude)
- Мобільні додатки (Duolingo, Babbel)
- Програми для покращення вимови
- Генератори тестів та завдань
- ШІ-асистенти для написання текстів
- Не використовував/ла
- Інші (вкажіть): _____

8. Які ШІ-інструменти Ви використовували для вивчення іноземної мови? (Можна обрати декілька варіантів)

- Перекладачі (Google Translate, DeepL)
- Чат-боти (ChatGPT, Bard, Claude)
- Мобільні додатки (Duolingo, Babbel)
- Програми для покращення вимови
- Генератори тестів та завдань
- ШІ-асистенти для написання текстів
- Не використовував/ла
- Інші (вкажіть): _____

9. Наскільки ефективними, на вашу думку, є інструменти ШІ для вивчення іноземної мови?

- Дуже ефективні
- Ефективні
- Частково ефективні
- Малоефективні
- Зовсім неефективні

Частина 3: Ставлення до ШІ у вивченні іноземних мов

10. Наскільки Ви погоджуєтесь з наступними твердженнями щодо ефективності ШІ у вивченні іноземних мов?

11. Наскільки ефективними, на вашу думку, є інструменти ШІ для вивчення іноземної мови?

Оберіть відповідь для кожного твердження

Твердження	Повністю згоден/на	Скоріше згоден/на	Важко сказати	Скоріше не згоден/на	Повністю не згоден/на
ШІ забезпечує персоналізований підхід до навчання	☐	☐	☐	☐	☐
ШІ дає миттєвий зворотний зв'язок	☐	☐	☐	☐	☐
ШІ доступний 24/7	☐	☐	☐	☐	☐
ШІ допомагає подолати страх помилок	☐	☐	☐	☐	☐
ШІ може замінити викладача	☐	☐	☐	☐	☐

- Дуже ефективні
- Ефективні
- Частково ефективні
- Малоефективні
- Зовсім неефективні

12. Які основні переваги використання ШІ у вивченні іноземних мов Ви бачите? (оберіть не більше 5 варіантів)

- Індивідуальний темп навчання
- Безкоштовність багатьох інструментів
- Різноманітність форм роботи
- Об'єктивність оцінювання
- Можливість повторення
- Інтерактивність
- Мультимедійність
- Адаптивність до рівня знань
- Інше: _____

13. Які основні недоліки або ризики використання ШІ у вивченні іноземних мов Ви бачите? (оберіть не більше 5 варіантів)

- Відсутність емоційного контакту
- Можливість технічних помилок
- Надмірна залежність від технологій
- Зниження мотивації до самостійного навчання

- Проблеми з автентичністю мовлення
- Ризик плагіату
- Недостатня культурна компетентність ШІ
- Етичні проблеми
- Інше: _____

14. Які недоліки або ризики використання ШІ у вивченні іноземних мов ви бачите? (Можете обрати декілька варіантів)

- Відсутність "живого" спілкування
- Можливість помилок ШІ
- Залежність від технологій
- Недостатня мотивація
- Проблеми з автентичністю мови
- Висока вартість деяких інструментів
- Небезпека плагіату (при використанні для написання робіт)

- Не бачу недоліків
- Інше (будь ласка, вкажіть): _____

Частина 4: ШІ та іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів

15. Наскільки важливою Ви вважаєте іншомовну комунікативну компетентність для майбутнього вчителя початкової школи?

- Критично важливою (неможливо працювати без неї)
- Дуже важливою (значно покращує професійну діяльність)
- Важливою (корисно мати)
- Помірно важливою (бажано, але не обов'язково)
- Не важливою (не впливає на роботу)

16. Чи може ШІ сприяти формуванню іншомовної комунікативної компетентності?

- Так, є основним інструментом
- Так, є важливим допоміжним засобом
- Частково, лише для окремих компонентів
- Навряд чи, має обмежений потенціал
- Ні, швидше заважає

17. Які форми роботи з ШІ Ви вважаєте найбільш ефективними? (оберіть не більше 3 варіантів)

- Діалоги з ШІ-співрозмовником
- Аналіз ШІ-генерованих текстів
- Автоматична перевірка письмових робіт
- Прослуховування ШІ-мовлення
- Корекція вимови за допомогою ШІ
- Віртуальні екскурсії з ШІ-гідами
- Створення навчальних матеріалів за допомогою ШІ

- Інше: _____

Частина 5: Перспективи впровадження ШІ

18. Чи підтримуєте Ви інтеграцію ШІ-технологій у Вашу навчальну програму?

- Повністю підтримую
- Скоріше підтримую
- Нейтрально ставлюся
- Скоріше не підтримую
- Категорично не підтримую

19. Які перешкоди можуть заважати ефективному впровадженню ШІ у навчальний процес? (оберіть не більше 5 варіантів)

- Недостатня цифрова грамотність викладачів
- Відсутність технічного забезпечення
- Високі фінансові витрати
- Відсутність методичних розробок
- Консерватизм педагогічного середовища
- Нормативно-правові обмеження
- Етичні міркування
- Недовіра до ШІ-технологій
- Інше: _____

20. Які заходи могли б сприяти успішному впровадженню ШІ? (оберіть не більше 5 варіантів)

- Підвищення кваліфікації викладачів
- Розробка методичних рекомендацій
- Технічне оснащення аудиторій
- Створення власних ШІ-інструментів
- Партнерство з IT-компаніями
- Апробація пілотних проектів
- Інформаційно-просвітницька робота
- Фінансова підтримка з боку держави
- Інше: _____

Частина 6: Відкрите питання

21. Поділіться Вашими думками, побажаннями або пропозиціями щодо використання ШІ у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи: _____

Дякуємо за приділений час та Ваші змістовні відповіді! Дякуємо за співпрацю!

Висновки. Проведене дослідження засвідчує актуальність проблеми інтеграції ШІ у процес формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Аналіз наукової літератури виявив значний потенціал ШІ-технологій у персоналізації навчання, створенні інтерактивних навчальних середовищ та забезпеченні миттєвого зворотного зв'язку. Розроблена комплексна анкета є дослідницьким інструментом, що дозволяє системно вивчити ставлення студентів до використання ШІ-технологій у мовній освіті. Структура анкети забезпечує поступове заглиблення у проблематику дослідження від загальних демографічних характеристик до детального аналізу ефективності ШІ-інструментів. Запропонований інструментарій може слугувати основою для отримання емпіричних даних у галузі цифрової лінгводидактики та сприяти розробці ефективних методик впровадження ШІ у навчальний процес. Подальші дослідження в цій галузі сприятимуть оптимізації процесу формування іншомовної комунікативної компетентності засобами ШІ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конотоп О.С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 20 с.
2. Конотоп О.С. Теорія і практика формування у майбутніх учителів початкової школи англійської навчально-стратегічної компетентності в аспекті міжкультурного спілкування : дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2025.
3. Конотоп О.С. Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. *Інноваційна педагогіка*. 2020. No 28. С. 57–61. DOI: 10.32843/2663-6085/2020/28.10.
6. Annamalai N., Eltahir M. E., Zyoud S. H., Soundrarajan D., Zakarneh B., Al Salhi N. R. Exploring English language learning via chabot: A case study from a self determination theory perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 5. Art. 100148. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100148>
7. Çakmak F. Chatbot-human interaction and its effects on EFL pupils' L2 speaking performance and anxiety. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 2022. Vol. 16, No. 2. P. 113–131.
8. Chen C.-H., Koong C.-S., Liao C. Influences of integrating dynamic assessment into a speech recognition learning design to support pupils' English speaking skills, learning anxiety and cognitive load. *Educational Technology & Society*. 2022. Vol. 25, No. 1. P. 1–14.
9. Chen X., Xie H., Hwang G.-J. A multi-perspective study on artificial intelligence in education: Grants, conferences, journals, software tools, institutions, and researchers. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2020. Vol. 1. Art. 100005. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100005>
10. Crompton H., Edmett A., Ichaporia N., Burke D. AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*. 2024.
11. Karataş F., Abedi F. Y., Ozek Gunyel F., Karadeniz D., Kuzgun Y. Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*. 2024. Vol. 29. P. 19343–19366. DOI: 10.1007/s10639-024-12574-6.
12. Walter Y. Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2024. Vol. 21. Art. 15. DOI: 10.1186/s41239-024-00448-3.

THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGLISH LESSON PLANNING AND THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI)

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ПЛАНУВАННЯМ УРОКІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ВИКОРИСТАННЯМ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ (ШІ)

This study investigates the current state of Artificial Intelligence (AI) adoption in English Language Teaching (ELT) lesson planning among secondary school teachers in Transcarpathia, Ukraine. While AI presents significant potential for enhancing lesson planning, its implementation in this region faces challenges including varying digital literacy, insufficient training, and limited infrastructure. The research aimed to contribute to educational technology by exploring factors influencing AI adoption in an under-researched context, identify training needs, and guide institutions on maximizing AI's pedagogical value.

A survey administered to 25 secondary English teachers, primarily a younger, tech-familiar cohort (48% aged 20–30, 44% with less than 5 years' experience), revealed evolving AI integration. Research findings prove that while 48% occasionally use AI in general education, specific interest in AI for lesson planning is higher, with 32% interested but not yet using it, and 52% using it occasionally or regularly. Notably, regular AI use for lesson planning is exclusive to the 20–30 age group, highlighting a generational divide. Teachers predominantly employ a combination of digital and analogue planning (56%), indicating a desire for AI to complement existing methods.

The leading perceived benefits of AI in lesson planning are creativity (48%), efficiency (24%), and personalization (16%). Teachers expressed a strong desire to delegate tasks, particularly "practice tasks" (40%), to AI. However, significant barriers persist, including ethical concerns (32%), adaptation challenges (28%), and accuracy concerns (28%). Despite these, moderate optimism dominates expectations for AI's impact on lesson quality, with 48% expecting incremental improvements and 36% anticipating substantial improvements. Desired AI features include interactivity (52%), personalization (28%), and real-time feedback (20%). These findings suggest a growing interest in AI to enhance lesson planning, emphasizing the need to address infrastructure, training, and ethical considerations for successful integration in Transcarpathian ELT.

Key words: Artificial Intelligence (AI), English language teaching (ELT), lesson planning, benefits of AI in English lesson planning, creativity.

У статті вивчено поточний стан впровадження штучного інтелекту (ШІ) у планування уроків з англійської мови як іноземної серед вчителів середніх шкіл Закарпаття,

Україна. Хоча ШІ має значний потенціал для покращення планування уроків, його впровадження в цьому регіоні стикається зі значними викликами, зокрема різним рівнем цифрової грамотності вчителів, недостатньою підготовкою та обмеженою інфраструктурою. Метою дослідження було зробити внесок у розвиток освітніх технологій шляхом вивчення факторів, що впливають на впровадження ШІ в малодослідженому географічному контексті, визначити потреби у навчанні та надати рекомендації щодо максимізації педагогічної цінності ШІ.

Опитування 25 вчителів англійської мови середніх шкіл, які переважно належать до молодшої, технічно обізнаної когорти (48% віком 20–30 років, 44% з досвідом викладання менше 5 років), виявило поступову інтеграцію ШІ. Доказано, що хоча 48% вчителів епізодично використовують ШІ в загальній освіті, інтерес до ШІ саме для планування уроків є вищим: 32% зацікавлені, але ще не використовують його, а 52% використовують його епізодично або регулярно. Примітно, що регулярне використання ШІ для планування уроків притаманне виключно віковій групі 20–30 років, що підкреслює поколінний розрив. Вчителі переважно використовують комбінацію цифрових та аналогових методів планування (56%), що свідчить про бажання, щоб ШІ доповнював наявні методи.

Показано, що провідними перевагами ШІ у плануванні уроків є креативність (48%), ефективність (24%) та персоналізація (16%). Вчителі висловили сильне бажання делегувати ШІ завдання, зокрема «практичні завдання» (40%). Однак, існують значні перешкоди, серед яких етичні занепокоєння (32%), виклики адаптації (28%) та проблеми з точністю (28%). Незважаючи на це, помірний оптимізм домінує в очікуваннях щодо впливу ШІ на якість уроків: 48% очікують поступових покращень та 36% передбачають суттєві покращення. Виявлено, що бажані функції ШІ включають інтерактивність (52%), персоналізацію (28%) та зворотний зв'язок у реальному часі (20%). Ці висновки свідчать про зростаючий інтерес до ШІ для покращення планування уроків, підкреслюючи необхідність вирішення проблем інфраструктури, навчання та етичних аспектів для успішної інтеграції в процес навчання англійської мови на Закарпатті.

Ключові слова: штучний інтелект (ШІ), викладання англійської мови, планування уроків, переваги ШІ в плануванні уроків англійської мови, креативність.

UDC 37.091.3:004.8

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.16>

Kacsó Patrik,

Bachelor of Arts, Master's student
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian
Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Ukraine

Husztli Ilona,

PhD,
Associate Professor
at the Department of Philology
Ferenc Rákóczi II Transcarpathian
Hungarian College of Higher Education,
Berehove, Ukraine

The problem statement and its connection with important scientific or practical tasks. While Artificial Intelligence (AI) offers significant potential to enhance lesson planning, personalize learning, and streamline administrative tasks globally, its implementation in Transcarpathia faces substantial challenges. These

challenges include varying levels of digital literacy of teachers and insufficient training, or intermittent internet connectivity and limited hardware. This is deeply connected to several important scientific and practical tasks:

- to contribute to the broader field of educational technology by investigating the factors influencing AI

adoption in a specific, under-researched geographical and linguistic context;

- to leverage AI to create more effective, engaging, and personalized English language lessons for a diverse student population;
- to identify specific training needs and professional development strategies required to equip teachers with the skills to effectively integrate AI into their lesson planning;
- to guide educational institutions in Transcarpathia (and similar regions) on how to best allocate resources and provide institutional support to maximize the pedagogical value of AI in ELT.

In essence, the research tackles a practical challenge (integrating AI into ELT lesson planning in Transcarpathia) that has significant implications for both the scientific understanding of educational technology adoption and the practical improvement of teaching and learning outcomes in diverse contexts.

Analysis of recent studies and publications.

Artificial intelligence (AI) is fundamentally transforming education, particularly in English Language Teaching (ELT), by reshaping how instruction is designed, delivered, and assessed [1]. Modern educational innovation, including lesson planning, increasingly relies on AI tools such as adaptive learning platforms, intelligent tutoring systems, and language processing applications [2]. AI in education goes beyond mere technical upgrades; it represents a pedagogical shift where algorithms facilitate personalized learning, provide formative feedback, and even generate content [3]. Specifically within ELT, AI tools like language generation models and speech recognition systems boost the efficiency of creating differentiated tasks tailored to various learner proficiencies [4].

Lesson planning is considered the foundation of successful English language teaching, serving as a detailed guide for teachers outlining content, materials, and activities to meet instructional goals [5]. Well-designed lesson plans align content, timing, and methodology with specific learning objectives, encompassing language areas like grammar and vocabulary, as well as pedagogical elements such as communicative tasks and guided practice. Shen, Coombe, and Wang [6] emphasize that lesson planning is a reflective process, prompting teachers to deeply consider pedagogical content, anticipate student difficulties, and select appropriate resources to make language input comprehensible. This means lesson planning is more than an administrative task; it is a complex, constructive reflection on curriculum interpretation and responsiveness to learners' needs.

Despite its importance, many teachers, especially new ones, struggle with effective lesson planning. Li and Zou [7] observed that inexperienced EFL teachers face challenges with planning flexibility, whereas experienced teachers adopt a more intuitive approach. Richards and Bohlke [5] note that beginning teachers

often focus on listing activities without connecting them to objectives or student needs. Conversely, seasoned teachers use planning as a tool for professional development, refining their plans based on post-instruction reflection for future improvements [6]. This highlights that lesson planning is not a mechanical task but an art refined through experience. Overall, ELT literature recognizes lesson plans as vital for organizing language input and classroom interaction, while also acknowledging that creating effective plans is time-consuming, requires training, and demands reflective practice [5; 6]. Understanding ELT lesson planning requires viewing it as a dynamic process that establishes learning objectives, structures communicative classroom tasks, and involves deliberate pedagogical choices to meet learners' language needs.

There is a growing global interest in using artificial intelligence (AI) to assist teachers with planning and instructional tasks [8]. This trend accelerated dramatically with the late 2022 emergence of advanced language models like ChatGPT, prompting educators and policymakers worldwide to experiment with generative AI chatbots for creating teaching materials, quizzes, and classroom activities. For instance, many schools quickly explored leveraging AI to generate lesson plans and customize assignments [9]. Similarly, EdTech companies are integrating AI assistants into their products; platforms like MagicSchool.ai and Eduaide.ai are piloting tools that claim to automate aspects of lesson planning. These applications typically allow teachers to input learning objectives and receive draft plans with suggested activities, materials, and assessments. Early indications suggest an "80/20" workflow, where AI handles much of the initial content generation, with teachers providing subsequent review and refinement [3].

In response to this trend, major international organizations and professional bodies are issuing guidance on AI in education. UNESCO [9] has introduced competency frameworks to help teachers and students navigate the AI era, stressing the importance of teachers developing critical understanding and digital literacy for responsible AI application in planning and learning. Likewise, the Organisation for Economic Co-operation and Development [10] has published guidelines, developed with teachers' unions, promoting effective and equitable AI use in education, emphasizing the need for teacher training in AI literacy and their active involvement in policymaking. It is widely recognized that successful AI implementation depends heavily on substantial teacher participation.

In summary, the rapid experimentation with AI-based lesson-planning tools is paralleled by efforts to establish ethical frameworks for their use. There is a global push, from tech startups to education ministries, driven by AI's potential for teaching. While early adopters highlight AI's capacity to handle initial lesson

design, there is a growing consensus that human oversight remains crucial. If appropriately developed, these trends suggest that AI could soon become a standard collaborative partner for educators in lesson planning.

Outline of previously unresolved issues. Many Ukrainian teachers, including those in Transcarpathia, initially lacked prior training in online instruction and were "unprepared" for online teaching at the start of the COVID-19 pandemic [11]. While emergency training helped with basic tools, there is still a need for professional development for teachers to become AI-literate.

Weak internet infrastructure in Transcarpathia, including slow service and frequent power outages, regularly disrupts online lessons [12]. This significantly limits access to and effective use of high-tech AI tools for many rural schools. Beyond internet connectivity, widespread adoption of AI lesson-planning tools in Ukraine depends on strengthening basic digital infrastructure in schools, such as reliable internet and interactive whiteboards.

While most English teachers in western Ukraine express interest in using digital tools, they cite a lack of time and training to integrate them fully [11]. This applies to Transcarpathian teachers as well. This is the problem that we have decided to look into more deeply and understand the underlying issues.

The purpose of the article is to explore the current state of Artificial Intelligence (AI) adoption in English Language Teaching (ELT) lesson planning among secondary school teachers in Transcarpathia, Ukraine. It specifically investigates their existing planning methods, current AI usage, perceived benefits of AI, and the features they desire in AI tools. The study also aims to identify the significant challenges hindering AI implementation in this specific region.

The study undertakes key tasks to achieve its purpose: to contribute to educational technology research, i.e. it aims to deepen the understanding of factors influencing AI adoption within an under-researched geographical and linguistic context (Transcarpathia), thereby enriching the broader field of educational technology, and to enhance lesson quality through AI.

Research methods. To comprehensively understand the adoption of AI in English Language Teaching (ELT) among secondary teachers in Transcarpathia, a 16-question questionnaire was administered to 25 participants. The questionnaire, designed with a mix of multiple-choice, and open-ended questions, was delivered in Hungarian via Google Forms to ensure accessibility. Data collection was extended to account for regional connectivity issues, aiming for broad participation. The analysis employed a mixed-methods approach: quantitative

data (frequencies, percentages, ordinal scores) were cross-tabulated with demographic information, while qualitative responses underwent thematic analysis to uncover recurring patterns and unique insights. This robust methodology underpins the detailed findings presented in the article. It details the questionnaire responses from 25 secondary English teachers in Transcarpathia, Ukraine, focusing on their experiences, perceptions, and challenges concerning AI-assisted lesson planning. The integration of AI into educational practices, particularly for lesson planning, represents a significant opportunity for the region's ELT educators. Each of the 16 questions is meticulously examined, considering demographic influences, qualitative feedback, correlations between questions, and practical implications specific to Transcarpathia's unique context.

Results and discussion. A survey of 25 secondary English teachers in Transcarpathia reveals insights into their current planning methods, AI use, perceived benefits, and desired features. It offers a glimpse into the integration of AI into educational practices, particularly within lesson planning. The sample is predominantly younger, with 48% aged 20–30, and 44% having less than 5 years of teaching experience, indicating a tech-familiar cohort new to the profession (participation in the survey was voluntary). This is often seen as early adopters of new technologies, and their perspectives provide valuable insights into the potential trajectory of AI in education.

The findings suggest a cautious yet growing embrace of AI. While nearly half the teachers (48%) occasionally use AI in their general educational activities, and only a small percentage (16%) use it regularly (Figure 1), the picture shifts when focusing specifically on lesson planning. Here, interest is higher, with 32% expressing a desire to use AI even if they haven't yet, and a combined 52% either using it occasionally (28%) or regularly (24%). It is particularly noteworthy that regular AI use for lesson planning is exclusive to the youngest age group (20–30 years old) (Figure 2). This underscores the generational divide in technology adoption and suggests that as this younger cohort gains experience, AI integration in lesson planning may become more widespread.

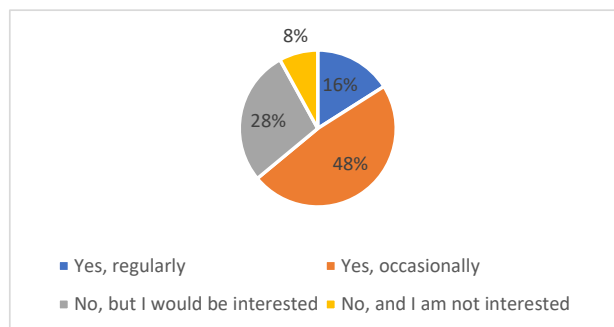


Fig. 1. Teachers' Use of AI in Education

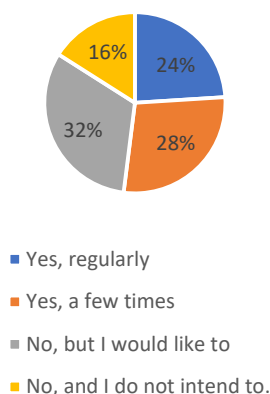


Fig. 2. Teachers' AI Use for Lesson Planning

Teachers in Transcarpathia are not abandoning traditional methods. The majority (56%) reported using a combination of digital and analogue planning methods, indicating a pragmatic approach where technology complements existing practices rather than completely replacing them. This blended approach suggests that for AI to be truly effective, it needs to seamlessly integrate with current workflows, offering genuine enhancements rather than demanding a complete overhaul (Figure 3).

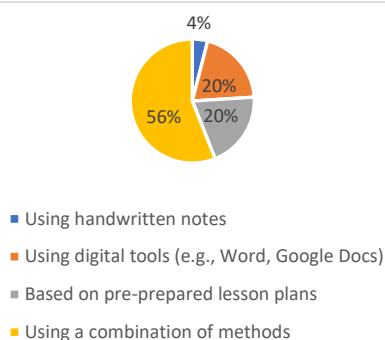


Fig. 3. Teachers' Lesson Planning Methods

Creativity (48%) is the leading perceived benefit of AI in lesson planning, followed by efficiency (24%) and personalization (16%) (Figure 4). When it comes to delegating tasks to AI, 40% prefer "practice tasks," while 32% would delegate "all tasks" (Figure 5).

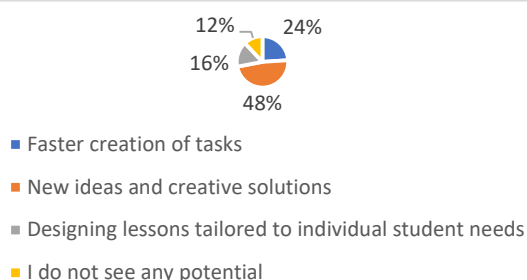


Fig. 4. AI Use Benefits in Planning Lessons

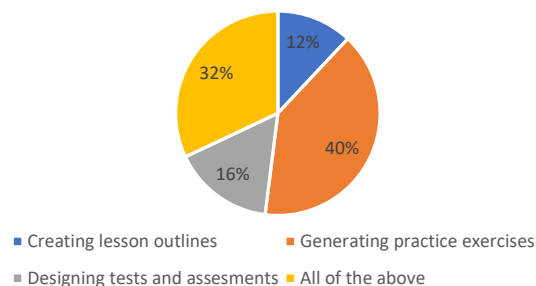


Fig. 5. Teachers' Preferred AI Tasks

Despite the above optimism, significant barriers to AI adoption persist. Ethical concerns (32%) and adaptation challenges (28%), alongside accuracy concerns (28%), are notable obstacles. Ethical considerations might stem from worries about data privacy, or the potential for AI to diminish human interaction in learning. Adaptation challenges could relate to the learning curve associated with new tools, lack of adequate training, or insufficient technical support. Concerns about accuracy are also understandable, as teachers rely on precise and reliable information to create effective lessons. Addressing these concerns will be crucial for broader AI integration (Figure 6).

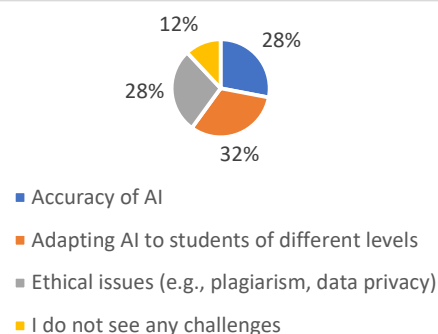


Fig. 6. Perceived Obstacles to Integrating AI into Lesson Planning

When surveyed about how AI might influence lesson quality, most teachers expressed moderate optimism, with nearly half (48%) expecting incremental improvements. A significant portion (36%) anticipated substantial improvements, highlighting a strong belief in AI's potential to transform lessons. Conversely, a small minority foresaw no change (12%) or even a decline (4%) in lesson quality, possibly due to concerns about lessons becoming too impersonal or standardized (Figure 7).

Finally, the most desired AI features for lesson planning tools provide a clear roadmap for developers. Interactivity (52%), personalization (28%), and real-time feedback (20%) are highly sought after. Teachers want AI to be a dynamic, responsive partner that can adapt to their needs, offer tailored suggestions, and provide immediate insights, thereby

making the planning process more engaging and effective (Figure 8).

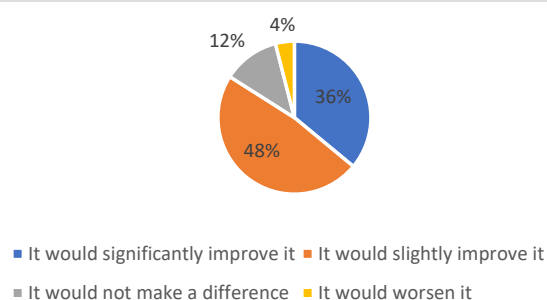


Fig. 7. Teachers' Hopes for AI's Impact on Lesson Quality

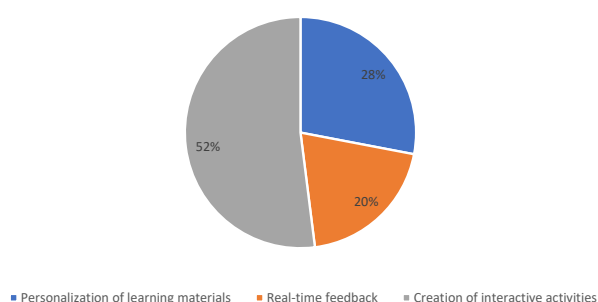


Fig. 8. Teachers' AI Features for Lesson Planning Tools

In conclusion, while AI adoption in Transcarpathian English language teaching is still in its early stages, there is a clear and growing interest, particularly among younger educators. The findings highlight a desire for AI to enhance creativity, efficiency, and personalization in lesson planning, but also point to the critical need for addressing ethical considerations, easing adaptation, and ensuring accuracy to unlock AI's full potential in the classroom.

Conclusions and perspectives of further research. This research provides valuable insights into AI integration in English Language Teaching (ELT) lesson planning among secondary teachers in Transcarpathia, Ukraine. Our findings reveal a compelling duality: a burgeoning interest and cautious optimism towards AI's potential, alongside persistent practical and ethical concerns.

The survey of 25 secondary English teachers showcased a predominantly younger, tech-familiar cohort (48% aged 20–30; 44% with less than 5 years of experience). This demographic is crucial, as they appear to be early adopters, with regular AI use for lesson planning exclusively observed in the 20–30 age group. While general AI use in education is still occasional for nearly half the teachers (48%), interest in AI for lesson planning specifically is higher, with 32% interested but not yet using it, and a combined 52% using it occasionally or regularly. This highlights a

clear trend towards greater AI integration as this younger generation gains more experience.

However, the path to widespread AI adoption is not without obstacles. Ethical concerns (32%), adaptation challenges (28%), and accuracy concerns (28%) represent notable barriers. These concerns likely encompass issues of data privacy, potential algorithmic bias, the learning curve associated with new tools, and the reliability of AI-generated content. Addressing these will be paramount for successful implementation.

Despite these challenges, optimism prevails regarding AI's impact on lesson quality. A substantial majority of teachers anticipate improvements, with 48% expecting incremental improvements and 36% anticipating substantial improvements. This collective hope signals a recognition of AI's transformative potential. The desired features for AI lesson planning tools – interactivity (52%), personalization (28%), and real-time feedback (20%) – provide a clear direction for developers to create tools that are dynamic, adaptable, and genuinely supportive of teachers' needs.

In essence, AI adoption in Transcarpathian ELT shows promising signs of growth, driven by a desire for enhanced creativity, efficiency, and personalization in lesson planning. To fully unlock AI's pedagogical value, future efforts must strategically address existing infrastructure limitations, provide targeted professional development, and carefully navigate ethical and accuracy concerns, ensuring AI becomes a reliable and effective collaborative partner for educators.

REFERENCES:

1. Holmes W., Bialik M., Fadel, C. Artificial Intelligence in Education: promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign. 2019. 39 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning (дата звернення: 10.07.2025.).
2. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence unleashed: an argument for AI in education. Pearson. 2016. 64 p. URL: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2016/intelligence-unleashed.pdf> (дата звернення: 04.07.2025.).
3. Selwyn N. Should robots replace teachers?: AI and the future of education. Cambridge : Polity Press, 2019. 160 p.
4. Peikos G., Stavrou D. ChatGPT for science lesson planning: An exploratory study based on pedagogical content knowledge. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, № 3. P. 338. <https://doi.org/10.3390/educsci15030338> (дата звернення: 04.07.2025.).
5. Richards J. C., Bohlke D. Creating effective language lessons : монографія. Cambridge : Cambridge University Press, 2011. 44 p.
6. Shen L., Coombe C., Wang P. A comparison of lesson-planning practices in Chinese and American

secondary schools. *TESOL Quarterly*. 2007. Vol. 41, № 2. P. 309–336.

7. Li W., Zou W. A study of EFL teacher expertise in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*. 2017. № 66. P. 231–241. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.009> (дата звернення: 10.07.2025.).

8. Kacsó P., Huszti I. Artificial intelligence (AI) as a useful assistant in English lesson planning. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 72. P. 67–70. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/72.10> (дата звернення: 04.07.2025.).

9. UNESCO. AI competency framework for teachers: Guiding teachers on artificial intelligence use and misuse in education. Paris : UNESCO, 2024. 80 p.

10. OECD/International Summit of the Teaching Profession. *Opportunities, guidelines and guardrails for effective and equitable use of AI in education*. Paris : OECD Publishing, 2023. 17 p.

11. Степанечко О. Remote English teaching in Ukraine: Challenges and achievements. In Collection of Scientific Papers “ΛΟΓΟΣ” (July 8, 2022; Paris, France: 3rd International Scientific and Practical Conference Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique). 2022. P. 269–270. DOI: 10.36074/logos-08.07.2022.077

12. Ivaniuk I. V., Ovcharuk O. V. The response of Ukrainian teachers to COVID-19: Challenges and needs in the use of digital tools for distance learning. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Vol. 77, № 3. P. 282–291.

РОЗДІЛ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА ІНОЗЕМНА МОВА
ЯК ЗАСІБ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
КОМАНДНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В КІБЕРСПОРТІPROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE
AS A MEANS OF INCREASING THE EFFECTIVENESS
OF TEAM COMMUNICATION IN ESPORTS

У сучасному кіберспорті ефективна командна комунікація відіграє критичну роль, а знання іноземної мови, зазвичай англійської, стає необхідною умовою для досягнення високих результатів. Особливо актуально це для міжнародних команд, де команда складається з гравців з різних мовних і культурних середовищ. У цій статті розглянуто, як викладання професійно орієнтованої іноземної мови (ПОМ) може сприяти розвитку командної взаємодії у кіберспорті, з урахуванням специфіки ігрового середовища, темпу комунікації та використання спеціалізованої лексики.

На основі аналізу сучасних досліджень, а також власного експерименту, проведеного у студентському середовищі, пропонується методика викладання ПОМ для кіберспортсменів. Методика базується на принципах комунікативного підходу, гейміфікації, проектної роботи та симуляції автентичних ігрових ситуацій.

У статті показано, що участь студентів у командних іграх з умовою спілкування іноземною мовою сприяє не лише збагаченню лексичного запасу, а й розвитку критично важливих для кіберспорту «м'яких навичок», стратегічного мислення, взаємоповаги, вміння слухати, давати та сприймати зворотній зв'язок. Висвітлюються ключові труднощі, пов'язані з відсутністю спеціалізованих навчальних матеріалів, та надаються рекомендації щодо створення курсу, який враховує реальні комунікативні виклики в кіберспортивному середовищі.

Результати дослідження підтверджують ефективність обраного підходу та відкривають перспективи для подальшої інтеграції професійно орієнтованого мовного навчання в практику підготовки кіберспортсменів.

Ключові слова: кіберспорт, командна комунікація, професійно орієнтована іноземна мова, комунікативна компетентність, міжкультурна взаємодія, гейміфікація, викла-

дання англійської мови, мовна стратегія, цифрова освіта, симуляція ігрових ситуацій.

In modern eSports, effective team communication plays a critical role. Proficiency in a foreign language, usually English, has become a necessary condition for achieving high performance results. This is especially relevant for international teams, where players come from diverse linguistic and cultural backgrounds. This article explores how the teaching of professionally oriented foreign language (POFL) can enhance team interaction in eSports, taking into account the specifics of the gaming environment, the speed of communication, and the use of specialized vocabulary.

Based on an analysis of recent studies, as well as an experiment conducted among students, the author offers a methodology for teaching POFL to eSports players. The methodology is grounded on the principles of the communicative approach, gamification, project-based learning, and simulation of authentic gaming situations.

The article demonstrates that engaging students in team-based games with a requirement to communicate in a foreign language not only enriches their vocabulary but also fosters the development of essential soft skills in eSports like strategic thinking, mutual respect, active listening, and the ability to give and receive feedback. Key challenges, such as the lack of specialized teaching materials, have been discussed, along with recommendations for creating a course that addresses real communicative challenges in eSports settings.

The research findings confirm the effectiveness of the proposed approach and highlight the potential for further integration of professionally oriented language training into the preparation of future eSports professionals.

Key words: eSports, team communication, professionally oriented foreign language, communicative competence, intercultural interaction, gamification, English language teaching, language strategy, digital education, simulation of game situations.

УДК 37.013.3 : 81'243 : 004.738.5
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.17>

Алексєєнко О.П.,
канд. філол. наук,
ст. викладач кафедри
української та іноземних мов
Національного університету фізичного
виховання і спорту України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Командна комунікація є ключовим фактором успіху у сучасному кіберспорті. Володіння професійно орієнтованою іноземною мовою значно підвищує ефективність взаємодії гравців, які можуть мати різні рідні мови. Знання спільної мови, як правило англійської, дозволяє оперативно обмінюватися інформацією, уникати непорозумінь і швидше реагувати на зміни в грі. У висококонкурентному

середовищі кіберспорту, де рішення приймаються за секунди, швидка і точна передача інформації визначає ефективність гри та результат. Такі речі, як короткі команди, попередження про пересування супротивника, або, наприклад, уточнення стратегії повинні відбуватись без затримок. Коли мовний бар'єр відсутній, команда працює як злагоджений механізм і комунікація стає не обтяжливою потребою, а природною частиною гри, що, у свою чергу, значно підвищує шанси на успіх.

Крім того, командна робота дає змогу реалізувати складні стратегії, координувати дії та адаптуватися до ситуацій у режимі реального часу. У таких умовах перемогу частіше здобуває не команда з найсильнішими індивідуальними гравцями, а та, яка краще взаємодіє. Саме взаєморозуміння, побудоване на спільній мові та довірі, перетворює набір окремих гравців на справжню команду. Таким чином, знання мови не лише усуває бар'єри в комунікації, а й створює умови для повноцінної командної взаємодії. А ефективна командна робота, у свою чергу, стає ключем до стабільного і сильного результату в кіберспорті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, наприклад, американська дослідниця Т. Л. Тейлор [7], авторка кількох фундаментальних досліджень, у своїй праці *"Raising the Stakes"* аналізує організаційну культуру команд, взаємодію й мовну практику в глобальних командах геймерів; дослідниця Сем Фон Гіллен [6], авторка розділу *"Communication, Cooperation, and Competition: Examining the Literacy Practices of Esports Teams"* у колективній монографії *"Esports Research and Its Integration in Education"* розглядає як комунікаційні практики, а саме усна й письмова, використовуються командами для стратегії, підтримки, аналітики.

Автори дослідження *"Factors Influencing Foreign Language Learning in eSports. A Case Study"* Ана Яра Постіго Фуентес та Мануель Фернандес Навас [1] розглядали, як спілкування у міжнародному геймерському середовищі стимулює практичне опанування мови, а саме функціональна потреба «тут і зараз» як фактор мотивації й розвитку мовної компетенції. У роботі *"Coordination, Communication, and Competition in eSports: A Comparative Analysis of Teams in Two Action Games"* [2] група дослідників провела порівняльний аналіз двох action-ігор, спираючись на інтерв'ю з гравцями. Вони виявили важливість як вербальних (мова), так і невербальних сигналів для злагодженої роботи в команді.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри існування справді значної кількості досліджень щодо комунікації, мовної компетенції та командної взаємодії, у вітчизняній науковій парадигмі питання викладання професійно орієнтованої мови для кіберспортсменів, а кіберспорту як сфери практичного застосування мовних навичок залишається майже недослідженим, тож така ситуація відкриває можливість для актуального дослідження. Методика викладання такої мови має враховувати специфіку кіберспортивного середовища, його термінологію та швидкий темп спілкування. Особливо це стосується міжнародних колективів, де гравці походять з різних країн, але мають діяти як єдине ціле.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Зокрема, виникає потреба з'ясувати, яким чином мовна компетентність впливає на

якість командної взаємодії у кіберспорті, а також як ці особливості можуть бути враховані у процесі викладання іноземної мови для конкретних професійних контекстів. Ця проблема напряму пов'язана з завданнями розвитку професійно орієнтованого мовлення, формування комунікативної компетентності та підготовки здобувачів освіти до реальних міжкультурних комунікативних ситуацій у цифровому просторі. Саме тому у цій статті ми розглянемо зв'язок викладання професійно орієнтованої іноземної мови з підвищенням ефективності командної комунікації в кіберспорті та запропонуємо авторську методику викладання.

Методологія та методи дослідження. У статті ми мали на дослідити вплив мови на взаємодію між гравцями у команді та запропонувати ефективну методику викладання професійно орієнтованої іноземної мови для кіберспортсменів, яка б допомогла покращити командну комунікацію в кіберспорті. Для досягнення мети було обрано комунікативно-орієнтований підхід, що враховує специфіку швидкого обміну інформацією і взаємодії між гравцями у реальному часі.

Для того, щоб глибше зрозуміти особливості мовленнєвої взаємодії в кіберспортивних командах, було проведено аналіз існуючих наукових праць з кіберспорту, професійної комунікації та навчання іноземних мов [4]. Це дало змогу виявити ключові виклики, з якими стикаються гравці під час командної роботи.

Після цього, протягом занять студентам було запропоновано пограти в гру, при цьому спілкуючись виключно англійською мовою. Під час експерименту ми спостерігали за процесом командної взаємодії під час ігрових сесій у студентів, які розділилися на аматорські команди. Це дало змогу скласти уявлення та виявити типовий набір мовних засобів та комунікативних стратегій, які використовують гравці для координації дій, розподілу ролей і прийняття швидких рішень [5].

Щоб доповнити якісні дані, ми провели серію інтерв'ю з гравцями, тренерами та викладачами іноземних мов, які працюють зі студентами-кіберспортсменами щодо їхнього досвіду. Було виявлено певні труднощі в навчанні мови кіберспортсменів. Основною проблемою, на наш погляд, є відсутність навчальних матеріалів, адаптованих під потреби кіберспорту, які би враховували специфіку мовлення у грі, а саме: стислість, реактивність та кооперацію.

На основі зібраної інформації була зроблена висновки щодо необхідності створення методики викладання професійно орієнтованої іноземної мови, що передбачає використання автентичних ігрових ситуацій, інтерактивних вправ, рольових ігор і групових проєктів. Важливим є те, що така методика не лише б навчала спеціалізованої лексики, а й розвивала б навички швидкої, чіткої

і скоординованої комунікації, що у свою чергу є надзвичайно важливим для успішної роботи команди.

Для оцінки ефективності розробленої методики ми провели експеримент у межах навчального курсу, де студенти виконували практичні завдання, що імітували командні кіберспортивні ситуації. Спостереження за їхньою взаємодією та аналіз усного мовлення показали помітне покращення як мовних компетенцій, так і здатності ефективно працювати в команді.

Підсумовуючи, у цьому дослідженні було використано комплекс методів: теоретичний аналіз літератури, спостереження за комунікацією, інтерв'ю з практиками та експериментальне впровадження методики. Такий підхід дозволив всебічно поглянути на проблему та запропонувати ефективні прикладні рішення для підвищення якості навчання професійно орієнтованої мови для студентів спеціалізації «Кіберспорт».

Виклад основного матеріалу дослідження.

Кіберспорт – це глобальна спільнота, в якій взаємодіють гравці з різних країн і культур. Викладання професійно орієнтованої мови у такому контексті дає можливість розвивати міжкультурну комунікативну компетенцію, що є важливою «м'якою навичкою» (soft skill) для сучасного фахівця. Розуміння культурних особливостей, усвідомлення різноманітності мовних норм і стильових відмінностей кіберспорту від інших сфер допомагає студентам ефективніше взаємодіяти в міжнародних командах.

Основним принципом такої методики є контекстуальне навчання при якому використання реальних ігрових ситуацій для вивчення мовних конструкцій дозволяє студентам засвоювати лексику в природному контексті [3]. Наприклад, під час розбору матчів гравці можуть аналізувати репліки професійних кіберспортсменів та вчитися використовувати відповідну лексику у власних ігрових сесіях. Також, при розробці методики був використаний проектний підхід, який сприяє практичному застосуванню мовних навичок. Наприклад, студенти можуть виконувати командні завдання, як наприклад, розбір стратегій або аналіз матчів, обговорювати тактики гри, створювати плани ведення матчів або записувати відео з власними коментарями. Запропонована методика також враховує адаптацію до швидкості комунікації. Швидкість може розвиватися за допомогою вправи на швидке реагування, використання скорочень і кодових фраз, які часто зустрічаються в кіберспорті. Тренування англійською мовою в режимі реального часу допоможе гравцям швидко сприймати інформацію та реагувати на неї.

Як відомо, ігрове середовище мотивує учнів до освоєння професійної лексики, спеціалізованих термінів та мовних форм, які безпосередньо пов'язані з їхньою діяльністю [5]. Це означає, що викладання професійно орієнтованої іноземної

мов може базуватися на автентичних комунікативних завданнях, схожих на кіберспортивні – наприклад, тренування у швидкому обміні інформацією, використанні термінології, постановці чітких інструкцій і координації дій. Такі підходи формують не тільки лінгвістичні, а й комунікативні компетенції, що потрібні для професійної діяльності.

Як наголошує Сем фон Гіллерн [6], ефективна командна робота в кіберспорті базується на синхронній, скоординованій комунікації, що поєднує усні, письмові і невербальні елементи. Для викладання професійно орієнтованої іноземної мови це означає, що важливо не лише вивчати окремі мовні структури, а й розвивати навички міжособистісної взаємодії, активного слухання, швидкого реагування і прийняття рішень у групі. Інтеграція вправ на симуляцію командних ситуацій із кіберспортивним контекстом, наприклад, моделювання ігрових сценаріїв, обговорення стратегій, рольові ігри, допоможуть студентам навчитися мовленнєвих форм, які застосовуються у реальних професійних командах. Це сприяє формуванню «м'яких навичок» (soft skills), необхідних для ефективної співпраці.

В реальній практиці вивчення мови в традиційному форматі часто стикається з проблемою низької мотивації. У кіберспорті ж спілкування є ключовою складовою успіху, що створює природний мотив для розвитку мовних навичок [1]. Це показує, що методики викладання професійно орієнтованої іноземної мови можуть виграти від включення елементів ігрової мотивації, змагальності та практичного застосування мови. Занурення в професійне мовне середовище, наближене до реальних умов роботи в команді (через ігрові симуляції, проекти, дискусії), підвищує ефективність навчання і допомагає розвивати як комунікативні, так і професійні компетенції.

Основними інструментами та методами можуть бути гейміфіковані платформи (Quizlet, наприклад), які можна використовувати для вивчення специфічної лексики. Можна також проводити відеоаналіз матчів для вивчення комунікаційних стратегій професійних гравців, рольові ігри для відпрацювання командної взаємодії. Онлайн-чати та голосові комунікаційні сервіси (Discord, TeamSpeak) найкраще підходять для реальних мовних практик.

Цільовою аудиторією для використання запропонованої методики викладання професійно орієнтованої іноземної мови в галузі кіберспорту можуть бути студенти спеціальності «Кіберспорт», професійні гравці та аматори у віці від 15 до 25 років з середнім рівнем володіння мовою (B1–B2). Метою є розвиток мовної компетенції для ефективної командної гри, стратегічного обговорення, міжкультурної взаємодії з використанням реальних ігрових сценаріїв та мови; залучення через симуляції, ролі, проекти, навчання в умовах, максимально наближених до практики; одночасної

інтергації навичок говоріння, слухання, читання та письмо та тренування уваги до стилів спілкування, культурних особливостей. Сам курс може складатися з чотирьох юнітів і групового проекту.

В першому юніті «**Team Communication Basics**» студенти можуть вивчати поширені ролі у кіберспортивній команді (зокрема в дисциплінах типу CS:GO, Dota 2, League of Legends та інших), які можна використовувати для навчання термінології. Так наприклад, це можуть бути:

Основні ролі:

– **IGL (In-Game Leader)** – ігровий лідер: відповідає за стратегію та прийняття рішень у реальному часі.

– **Entry Fragger** – перший, хто заходить у бій або «ломає» позиції противника.

– **Support** – підтримка: кидає смоки, флешки, прикриває, допомагає контролювати карту.

– **Lurker** – гравець, що діє відокремлено від основної команди для флангових атак або інформаційного збору.

– **AWPer / Sniper** – снайпер: спеціалізується на грі з AWP чи іншими снайперськими гвинтівками.

– **Rifler** – універсальний стрілець з автоматичною зброєю.

– **Coach** – тренер: готує команду, проводить аналітику, допомагає стратегічно.

– **Analyst** – аналітик: аналізує суперників, статистику, допомагає з тактикою.

– **Captain** – капітан: може бути ігровим лідером або організаційним головою команди.

– **In-Game Communicator** – координатор комунікації (особливо актуально для міжнародних команд).

У специфічних іграх:

– **Tank** – гравець, що приймає на себе основну частину урону (Overwatch, LoL).

– **Healer / Medic** – лікує союзників (Overwatch, Apex Legends).

– **Jungler** – переміщується по «лісу», допомагає лейнам (LoL).

– **ADC (Attack Damage Carry)** – головний ділер шкоди на відстані (LoL).

– **Mid Laner / Top Laner / Bot Laner** – позиції гравців на мапі (LoL, Dota 2).

– **IGR (In-Game Reporter)** – веде запис подій у грі (в аматорських турнірах або тренуваннях).

Вивчення такої лексики варто поєднати з граматичними імперативними конструкціями та модальними дієсловами. У цьому юніті можна використовувати рольові ігри, симуляції турніру, голосовий чат та проводити відеоаналіз змагань за допомогою субтитр.

У другому юніті рекомендуємо розглянути тему «**In-Game Strategy Discussion**». В рамках цієї теми можна розглянути тактику ведення гри, обговорення рішень, оцінка ризиків тощо. Можна взяти в роботу наприклад таку лексику:

Стратегія гри

– offensive strategy	наступальна стратегія
– defensive setup	оборонне розташування
– push / to push	натиск / тиснути
– to hold a position	утримувати позицію
– to rotate	змінювати напрям атаки / ротація
– map control	контроль карти
– flanking	обхід з флангу
– to bait the enemy	виманити супротивника
– crossfire	перехресний вогонь
– area denial	блокування зони
– timing play	гра на таймінгу
– utility usage	використання утиліт (гранат, навичок)

Обговорення рішень

– let's regroup	давайте перегрупуємось
– we need info	нам потрібна інформація
– check corners	перевір кути
– hold / fall back	тримай / відступай
– wait for backup	чекай підкріплення
– commit to the plan	дотримуймося плану
– we're splitting	ми розділяємось
– rotate fast	швидка ротація
– delay the push	відклади натиск
– fake a push	зроби фейкову атаку
– we lost control	ми втратили контроль

Оцінка ризиків

– high risk, high reward	високий ризик – висока винагорода
– that's a risky play	це ризикований хід
– safe play / safer option	безпечний варіант
– it's not worth it	не варто ризикувати
– they're eco / force-buy	у них економія / примусова закупка
– we're outnumbered	нас менше
– we don't have info	у нас немає інформації
– play for time	грай на час
– let them make the mistake	дай їм помилитися

Тут можна створити власну стратегію для певної карти/гри, розбирати відео ігор, зробити розбір англомовних коментарів або написати ігрові звіти англійською.

Третій юніт доцільно присвятити вивченню теми «**Conflict & Feedback in Teams**», оскільки взаєморозуміння, вміння конструктивно висловлювати зауваження та вирішувати суперечки є критично важливими для збереження командної ефективності в умовах високого емоційного напруження. У кіберспорті конфлікти часто виникають через помилки під час гри, нерівномірний розподіл ролей або різницю у стилі спілкування між гравцями з різних країн. Без відповідної мовної підготовки гравці або уникають зворотного зв'язку, або формулюють його надто різко, що призводить до втрати довіри і погіршення атмосфери в команді. Вивчення цієї

теми дозволить студентам опанувати лексику для коректного висловлення критики, навчитися формулювати прохання, пояснювати власну позицію, вибачатися, приймати зворотний зв'язок і залагоджувати непорозуміння, тобто розвивати навички, які напряду впливають не лише на мовну, а й на соціальну компетентність у професійному ігровому середовищі.

У цьому юніті можна опрацювати такі лексичні одиниці та комунікативні структури:

- **team synergy** – командна злагодженість
- **tilt** – емоційна нестабільність після помилки
- **flame / flaming** – агресивна критика, токсичні коментарі
- **to rage / rage quit** – роздратовано кинути гру
- **to call someone out** – публічно вказати на помилку
- **to throw the game** – зіпсувати гру через емоції або помилку
- **toxicity** – токсична поведінка в команді
- **shot caller** – гравець, який дає команди
- **team morale** – моральний стан команди
- **positive reinforcement** – позитивне підкріплення
- **to mute a teammate** – вимкнути звук іншого гравця
- **let's reset mentally** – давайте психологічно перезавантажимося
- **don't take it personally** – не сприймай це особисто
- **next round, focus up** – наступний раунд, зосередься
- **we need better comms** – нам потрібно покращити комунікацію

Для опанування та відпрацювання лексики можна розглянути рольові ситуації: «невдала гра – розбір польотів», створити кодекс внутрішніх правил команди, проаналізувати міжкультурні відмінності у стилі зворотного зв'язку.

І, врешті, у четвертому юніті ми пропонуємо розглянути тему «Tournament and Media Communication», оскільки сучасний кіберспорт виходить далеко за межі гри як такої і включає активну взаємодію гравців з аудиторією, медіа та партнерами. Вміння презентувати себе, давати короткі, чіткі й доречні коментарі, брати участь у публічних заходах і інтерв'ю стає невід'ємною складовою професійних навичок кіберспортсмена. За відсутності відповідної мовної підготовки, публічні виступи часто супроводжуються стресом, мовними бар'єрами або комунікативними помилками, що може негативно вплинути як на імідж гравця, так і на репутацію команди загалом. В рамках цієї теми можна розклати наступні лексичні одиниці:

- | | |
|-------------------------|-------------------|
| – player profile | профіль гравця |
| – to introduce oneself | представити себе |
| – bio / short biography | коротка біографія |

- | | |
|------------------------------|--------------------------------|
| – match highlights | ключові моменти матчу |
| – MVP (Most Valuable Player) | найцінніший гравець |
| – pre-match interview | інтерв'ю перед матчем |
| – post-game interview | інтерв'ю після гри |
| – to give a statement | дати коментар |
| – to answer media questions | відповідати на запитання медіа |
| – press conference | пресконференція |
| – to represent the team | представляти команду |
| – to thank the fans | подякувати вболівальникам |
| – to share impressions | поділитися враженнями |
| – public speaking | публічний виступ |
| – to stay professional | зберігати професіоналізм |

Корисні фрази для інтерв'ю:

- "It was a tough match, but we gave it our all."
- "We had a solid strategy and stuck to the plan."
- "I'm proud of how my team performed today."
- "I'd like to thank our fans for the support!"
- "We're ready for the next round."
- "This win means a lot to us."
- "We made some mistakes, but we'll learn from them."

Дієвими вправами можуть бути перегляд та розбір інтерв'ю гравців з метою вивчити вивчити реальну лексику та структуру відповідей гравців, у форматі перегляд відео з інтерв'ю → виписування фраз → обговорення стилю мовлення використовуючи YouTube-канали ESL, DreamHack, Blast Premier. Крім цього можна було б зробити презентацію себе, провести імітація медіа-зустрічі (у вигляді рольової гри: гравець, журналіст, тренер) та створити профіль гравця англійською мовою (bio + video script).

Як фінальний проект, який буде складати 20 відсотків річної оцінки ми пропонуємо зробити Group Project, де завданням буде підготувати та провести власний турнір з комунікацією англійською. Студентам потрібно буде розподілити ролі менеджерів, аналітиків, капітанів, стримерів. Також вони повинні спланувати захід, продумати стратегію гри та зробити презентацію. Студенти отримають бали за участь, мовну точність, командну координацію, насиченість лексики та граматичну коректність.

Після проходження курсу студенти оволодіють основною лексикою та структурами для гри, будуть розуміти міжкультурні особливості спілкування в міжнародних командах, зможуть ефективно комунікувати англійською в реальних ігрових ситуаціях, а також будуть здатними до стратегічного мислення, ведення дискусії та надання зворотного зв'язку.

Висновки. Сучасний кіберспорт – це не лише змагання в індивідуальних навичках, а, насамперед, скоординована командна діяльність, що базується на ефективній комунікації. Як показало наше

дослідження, знання професійно орієнтованої іноземної мови, зокрема англійської, відіграє вирішальну роль у забезпеченні оперативного обміну інформацією, ухваленні спільних рішень та злагодженої взаємодії між гравцями.

Розроблена методика викладання професійно орієнтованої іноземної мови, адаптована під потреби кіберспортивного середовища, довела свою ефективність у навчальній практиці. Її основою стали автентичні ігрові ситуації, гейміфікація, симуляції та проектна діяльність, які дозволили створити максимально наближені до реальних умов комунікаційні завдання. Залучення студентів до командної гри з обов'язковим використанням іноземної мови продемонструвало зростання не лише мовних, а й міжособистісних навичок, а саме: стратегічного мислення, активного слухання, здатності до швидкого реагування та конструктивного зворотного зв'язку.

Усі ці результати свідчать про те, що кіберспорт є перспективною платформою для розвитку професійної мовної компетентності. Інтеграція мовної підготовки в тренувальний процес не лише підвищує рівень комунікації в команді, а й формує загальну культуру міжкультурної взаємодії, що є невіддільною складовою сучасного цифрового світу. Отже, поєднання професійно орієнтованого навчання іноземної мови з кіберспортивним контекстом відкриває нові можливості для формування ефективних команд, здатних до успішної співпраці в умовах міжнародної конкуренції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ana Yara Postigo Fuentes та Manuel Fernández Navas. Factors Influencing Foreign Language Learning in eSports. A Case Study. *Qualitative Research in Education*. 2020. Vol. 9. №. 2. С. 168–191. URL: <https://doi.org/10.17583/qre.2020.4997> (дата звернення: 15.07.2025).
2. Barbosa C. E., De Souza J. M., Duarte F. J. de C. M., Grillo P., Lima Y. O., Lipovaya V. Coordination, Communication, and Competition in eSports: A Comparative Analysis of Teams in Two Action Games. *16th European Conference on Computer-Supported Cooperative Work – Exploratory Papers*. 2018. URL: <https://dl.eusset.eu/items/47613976-26f1-4b04-8f20-3bf9224b8488> (дата звернення: 15.07.2025).
3. Jenny S. E., Gawrysiak J., Besombes N. Esports. edu: An Inventory and Analysis of Global Higher Education Esports Academic Programming and Curricula. *International Journal of Esports*. 2021. Vol. 1. № 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/359706494_Esportsedu_An_Inventory_and_Analysis_of_Global_Higher_Education_Esports_Academic_Programming_and_Curricula (дата звернення: 15.07.2025).
4. Koshy A., Miah A. Esports and Education: How Esports Are Reshaping the Future of Learning. *International Journal of Esports*. 2021. Article 25. URL: <https://www.ijesports.org/article/25/html> (дата звернення: 15.07.2025).
5. Leis O., Sharpe B. T., Moriconi M., Ascenso I., Barkoukis V. Educational needs of the esports industry: a Delphi study. *Journal of Electronic Gaming and Esports*. 2025. Vol. 3. № 1. Pp. 1–17. URL: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jege/3/1/article-jege.2024-0030.xml> (дата звернення: 15.07.2025).
6. Sem Von Gillern. Communication, Cooperation, and Competition: Examining the Literacy Practices of Esports Teams. *Esports Research and Its Integration in Education: collective monography*. IGI Global, 2021. URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7069-2.ch009> (дата звернення: 15.07.2025).
7. Taylor T. L. Raising the Stakes: E-Sports and the Professionalization of Computer Gaming. Cambridge: The MIT Press, 2012. URL: <https://doi.org/10.7551/mitpress/8624.001.0001> (дата звернення: 15.07.2025).

THE WONDER OF THE AGE: INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ENGLISH CLASSROOM

ДИВО ВІКУ: ІНФОРМАЦІЙНІ ТА КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТІ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

The paper aims to consider traditional and innovative information communication technologies in the context of Tertiary education English classes, in the era of a change in the civilizational paradigm towards extremely rapid information and technological progress. Besides general analysis of modern computer technologies application, it is necessary to consider the role of Generative AI in the form of Large Language Models associated with digitalization, which aims to create a modernized educational environment for the most effective combination of the latest technologies and teaching methods. Using the comparative method, the method of descriptive analysis, as well as scientific sources related to the issue under consideration, we came to the conclusion that it is necessary to pay more attention to the key issues of innovative information technologies application, focusing on the modern Tertiary education paradigm of teaching in general and English classes in particular. The methodology used helps to identify the main changes that make it possible to revise the basic postulates in teaching and learning; to offer a different understanding of the categories of knowledge and teaching methods; to recommend strategies for characterizing media and technologies of the 21st century; to select the most important skills that help integrate information technologies into linguistic and educational content. It is also appropriate to focus on the study of key English language disciplines taught at universities and institutes, namely 'English for Specific Purposes', 'English for Academic Purposes', 'Business English', etc. Another very important issue is the attitude of teachers and students to the implementation of information and communication technologies in teaching and learning: it is necessary to clearly understand what benefits such strategies will bring to students and teachers in their professional/educational context. Theoretical trends such as constructivism and socio-cultural theory will also significantly help to identify and understand the issues mentioned above.

Key words: educational information technologies, information and technological progress, computer technologies, Internet, generative artificial intelligence, knowledge and skills.

Дана стаття має на меті розглянути традиційні та інноваційні інформаційні комунікативні технології у контексті ефективності їх застосування на заняттях з англійської

мови у вищій школі в епоху зміни цивілізаційної парадигми в сторону надзвичайно бурхливого інформаційно-технологічного прогресу. Разом із загальним аналізом застосування сучасних комп'ютерних технологій, потрібно розглянути переваги, недоліки та роль Генеративного ШІ у формі Великих Мовних Моделей, пов'язаних із диджиталізацією, що має на меті створення модернізованого освітнього середовища для максимального ефективного поєднання новітніх технологій та методів навчання. Застосовуючи компаративний метод і метод описативного аналізу, на основі відповідних наукових джерел, ми прийшли до висновку, що потрібно більше приділити увагу ключовим питанням використання інноваційних інформаційних технологій, визначити сучасну парадигму навчання загалом і англійської мови зокрема у вищій школі. Використана методологія допомагає визначити головні зміни, які дають можливість перегляду основних постулатів у викладанні і навчанні; пропонувати сучасне розуміння категорій знання і методів навчання; рекомендувати стратегії для характеристики медіа і технологій у умовах ХХІ століття; вибрати найважливіші навички, що допомагають інтегрувати інформаційні технології у лінгвістичний і навчальний контент. Доречно також зосередитись на дослідженні ключових дисциплін з англійської мови, які викладають в університетах та інститутах, а саме 'Англійська мова фахового спрямування', 'Англійська мова для академічних цілей', 'Ділова англійська мова', тощо. Також дуже важливим питанням є відношення викладачів і студентів до впровадження інформаційних та комунікативних технологій у викладання і навчання: потрібно чітко зрозуміти, яку користь принесуть такі стратегії студентам і викладачам у професійному і навчальному контексті. Такі теоретичні тренди як, наприклад, конструктивізм і соціально-культурна теорія так само суттєво допоможуть ідентифікувати і зрозуміти питання, зазначені вище.

Ключові слова: навчальні інформаційні технології, інформаційно-технологічний прогрес, комп'ютерні технології, інтернет, генеративний штучний інтелект, знання і навички.

UDC 37.091.3:004.738.5:811.111
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.18>

Baibakova I.M.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

Hasko O.L.,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages for Engineering
Lviv Polytechnic National University

The problem being regarded: The main elements of the problem being regarded are organised around the issue of educational informational technologies the analysis of which helps to understand in what way the new nature of the digitalised knowledge influences different approaches to English language learning and teaching, how to balance the subject

content with skills needed for the digital age, what courses will be the best – face-to-face, blended or fully online, what strategies and methods of teaching are most effective in a technology-oriented environment, especially being applied to such disciplines as English for Special Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP) and Business English. It

is also critical to identify what are the real advantages for the students using Computer-Assisted Language Learning (CALL), Massive Open Online Courses (MOOCs), Open Educational Resource (OERS), Open Textbooks (OT) taking into consideration not only digital skills, but the knowledge paradigm that will properly accommodate the learners in a digital age.

Research and publications review: The British Council's New Directions series, held in Berlin in March 2025, has analysed the transformation of language learning and assessment with a focus on real-world communication in a digital age.

This conference has highlighted the future of language learning and assessment in a digital age, specifically focusing on the use of artificial intelligence (AI) and informational and communicative technology (ICT) for real-world communication gathering experts and practitioners from prominent institutions of the world. Additionally, the 11th edition of the ICT for Language Learning Conference, which has been held previously in Florence, Italy, was of high value too. This conference aimed to promote international cooperation and share best practices in the application of ICT in language learning and teaching.

Most of the books that have been published in recent time are general collections of research materials or resource books for teachers which cover the ideas about how teachers can leverage technology often based only on classroom experience, not incorporating it into the language teaching skills and methodology. Teachers then apply these theories into their classroom work, but they very seldom check the results of their experiments and investigations [4, 5, 12].

Many researchers in the field of ICT application into the teaching process consider the wider meaning of the language learning skills. They argue that the ICT skills should be incorporated into language learning methodology. New electronic literacies [14] include computer literacy, information literacy, multimedia literacy, and computer-mediated communication literacy. These literacies are important in many languages, but especially critical in English because 50 per cent of the world's online content was taking place in English. The majority of online information and communication in English creates the possibilities to redesign the English language curriculum to incorporate technology-oriented communication [14, 6].

Issues requiring further consideration. In the area of language education in the 21st century the role of a body of teachers with the knowledge, and skills is essential in terms of designing appropriate technology usage customized to the local environment. We could have very good, so to say, hardware, software, but very often lack of humanware. The aim of TESOL should carefully combine technological and language skills plus personal development of a person.

The aim of the article. The research is aimed at considering and analyzing the main issues and

challenges of the English language learning paradigm in the context of innovative approaches to the problem of ICT incorporation into the curricula and methodology of the higher school in the digital age.

The main body. In a digital age we are immersed in technology. In order to deeply understand what it is related to, let us give the definition of the term technology: technology refers to the application of scientific knowledge for practical purposes, often involving the creation and use of tools, machines, and systems to solve problems and improve human life. It encompasses a wide range of things, from simple tools like a hammer to complex systems like computers and the internet. Essentially, technology is the means by which humans apply knowledge to manipulate their environment and achieve specific goals. Education, although often slow in technology adoption, is nevertheless not an exception today. Learning has always been a ubiquitous human activity that can function quite well without any technological intervention [3]. So in an age immersed in technology, what is its role in education? What are the strengths and the weaknesses of technology in education? When should we use technology and for what purposes? To answer these questions let us come back to the history of technology in education that counts 2,500 years. The first signs of technologies' application were presented in oral communication through human speech making memorization the pivotal skill in ancient Greece; Slates were used in India in the 12th century while the chalkboard became popular in European countries in the 18th century. Overhead projectors became common for lecturing in the 1950s, 1960s that were later replaced by the electronic ones and PowerPoint in the 1990s. These strategies were not so much meant for education but mainly for military and business purposes. Written communication strategies have also a long history with a real boom in the 15th century when the printing press was invented. Elaboration of the postal system in the 1840s paved the road to the development of the first formal correspondence education. In the 1970s, the Open University designed printed course units that combined learning activities with the print medium. With the development of web-based learning systems in the mid-1990s, textual communication became the main communication source for Internet-based learning [3]. Educational broadcasting programs were initiated in schools by the BBC radio programs in the 1920s; television was first used in education in the 1960s for schools and for general education. In the 1970s the use of television for education rapidly spread around the world, being seen in such world agencies as the World Bank and UNESCO, and used for education in developing countries [8]. In the 1990s the language-capture systems technology became extremely popular allowing different students to view the lectures at any time and place with the Internet connection. In 1954 B. F. Skinner started experimenting with teaching machines

that made use of programmed learning, based on the theory of behaviorism. Skinner's teaching machines were one of the first forms of computer-based learning [13]. In the late 1970s, M. Turoff and R. Hiltz at the New Jersey Institute of Technology were carrying out experiments with blended learning, using NJIT's internal computer network. They combined classroom teaching with online events discussion, and titled this 'computer-mediated communication' or CMC course [7]. In modern teaching blended learning has shown the advantages of applying this technology compared to separately used face-to-face or fully online ones practicing the blended learning teaching based on pragmatic vision of its application. The World Wide Web which is an application running on the Internet was officially launched in 1991. By 2008, G. Siemens, S. Downes and D. Cormier in Canada were already applying web technology to create the first Massive Open Online Course (MOOC), that linked webinar presentations and/or blog posts [11]. Judging from the two main advantages of MOOCs, that is, being open and free we should say that today it is an incredibly valuable addition to informal education. Social media, often called a sub-category of computer technology, covers a big volume of different technologies, including blogs, wikis, YouTube videos, mobile devices such as phones and tablets, Twitter, Skype and Facebook. A. Kaplan and M. Haenlein characterize social media as "a group of Internet-based applications that...allow the creation and exchange of user-generated content, based on interactions among people in which they create, share or exchange information and ideas in virtual communities and networks" [9]. As we see, education was adopting different technologies over a long period of time. Many of them considering newly emerging technologies such as serious games and gamification, virtual and augmented reality, artificial intelligence, are not completely new technologies replacing the older ones. But what really distinguishes the digital age is the storming growth of ICT development. Thus, we can define the influence of the ICT on education as a paradigm shift in the context of educational technology [3].

Concerning our vision we can say that we are more inclined to think of using ICT in education as things or tools used to support teaching and learning that are often working as a technology system. However, technologies do not themselves communicate meaning. They should be commanded to do something until they are activated. Educational technologies are very much connected with the skills necessary specifically in the digital era. They include communication skills, the ability to work independently, ethics and responsibility, teamwork and flexibility, thinking skills (critical thinking, problem-solving, creativity, originality, strategizing, for example) and digital skills.

As stated in the paper 'Large language models and GenAI in education: Insights from Nigerian in-service teachers through a hybrid ANN-PLS-SEM approach'

by Musa Adekunle Ayanwale, Owolabi Paul Adelana, Nurudeen Babatunde Bamiro, Stella Oluwakemi Olatunbosun, Kabir Oluwatobi Idowu and Kayode A. Adewale, 'The rapid integration of Artificial Intelligence (AI) in education offers transformative opportunities to enhance teaching and learning. Among these innovations, Large Language Models (LLMs) like ChatGPT hold immense potential for instructional design, personalized learning, and administrative efficiency' [2]. AI-driven educational transformation highly requires fostering an inclusive and robust ethical AI ecosystem i.e. a holistic approach to AI application by integrating ethical principles into AI systems governance aligned with human values in terms of fairness, ethical competence, responsibility, etc.

A thorough review of higher education institutions policies and guidelines concerning Generative Artificial Intelligence integration within teaching and learning has been presented by Nora McDonald, Aditya Johri, Areej Ali and Aayushi Hingle Collier in the article 'Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines' [10].

According to their survey conducted, institutional policies and guidelines based on the degree to which they encouraged or discouraged the use of Generative AI are related to communication and curriculum guidance, lesson planning, privacy and ethics. The authors argue that encouraging the use of Generative AI the way many institutions do may not produce the learning outcomes desired. Their conclusion reads, 'Looking forward, the introduction of GenAI can be seen as a catalyst for changing assessment and evaluation practices that are more ecologically valid and grounded in principles of fairness, justice, and ethics, but these positive outcomes require, perhaps, a more thoughtful consideration of its role in the classroom' [10].

Marc Alier, Francisco José García-Peñalvo and Jorge D. Camba exploring the management and integration of Generative AI in educational settings, including the ethical considerations, best practices, and opportunities, underline the fact that 'GenAI can create original content that can be used to augment traditional teaching methods, creating a more interactive and personalized learning experience <...> Incorporating GenAI in educational settings also poses challenges related to academic integrity' [1]. The technology should be used to support and not replace the student's learning experience.

Conclusion. The analysis has shown that in the course of historical development of different types of technologies applied to education, the rapid growth of ICT in the digital age has performed the shift of the English language teaching and learning paradigm that has necessitated designing and implementing new technologies such as gamification, virtual and augmented reality, artificial intelligence alongside with traditional ones into teaching and learning process.

Much attention should be paid in further research to the issues of teacher's ICT literacy as well as to designing new curricula for the English language subjects such as 'English for Specific Purposes', 'English for Academic Purposes' etc. The vast potential of Generative AI in education should be regarded within its whole range, both opportunities and challenges taken into account.

REFERENCES:

1. Alier Marc, García-Peñalvo Francisco José, Camba Jorge D. Generative Artificial Intelligence in Education: From Deceptive to Disruptive. *International Journal of Interactive Multimedia and Artificial Intelligence*. 2024. Vol. 8, №5, Special Issue on Generative Artificial Intelligence in Education. P. 5–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.9781/ijimai.2024.02.011>
2. Ayanwale M.A., Adelana O.P., Bamiro N.B., Olatunbosun S.O., Idowu K.O., Adewale K.A. Large language models and GenAI in education: Insights from Nigerian in-service teachers through a hybrid ANN-PLS-SEM approach [version 1; peer review: 2 approved]. *F1000Research*. 2025. 14: 258. DOI: <https://doi.org/10.12688/f1000research.161637.1>
3. Bates A.W. Teaching in a digital age. Guidelines for designing teaching and learning. Vancouver: BC, 2019. 767 p.
4. Bax S. Normalisation Revisited: the effective use of technologies in language education. *IJCALLT*. 2011. Vol. 1. Issue 2. P. 1–15.
5. Dudeney G., Hocky N. ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *English Language Teaching Journal*. 2012. 66 (4). P. 533–542.
6. Hedge T. Key concepts in ELT. *ELT Journal*. 1993. 47/1. P. 92–93.
7. Hiltz S. R., Turoff M. The Network nation: human communication via computer. Cambridge, MA: MIT Press, 1993. 589 p.
8. Jamison D.T., Klees S.J. The cost of instructional radio and television for developing countries. *Instructional Science*. 1975. 4 (3). P. 333–384.
9. Kaplan A., Haenlein M. Users of the world, unite. The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*. 2010. Vol. 53 (1). P. 59–68.
10. McDonald N., Johri A., Ali A., Collier A.H. Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*. March 2025. Volume 3. 100121. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2949882125000052> (date of access: 12.07.2025)
11. Saettler P. The evolution of American educational technology. Englewood CO: Libraries Unlimited, 1990. 570 p.
12. Salaberry M. The use of technology for 2nd language learning and teaching: a retrospective. *Modern Language Journal*. 2001. 85 (1). P. 39–56.
13. Skinner B. The technology of teaching. NY: Appleton-Century-Crofts, 1968. 271 p.
14. Warschauer M., Shetzer H. Internet for English teaching. TESOL Publications, 2000. 178 p.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ACADEMIC INTEGRITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

У статті висвітлено основні проблеми в академічній спільноті, пов'язані з академічною недоброчесністю. Зазначено, що поняття академічної доброчесності та її порушень регулюється законодавчими документами на державному рівні. Проаналізовано дослідження науковців з даного питання. Уточнено перелік документів внутрішньої нормативної бази системи забезпечення якості вищої освіти у Львівському національному університеті, розроблених з метою запобігання академічного плагіату та дотримання вимог наукової етики. Перелічено низку освітніх заходів у Львівському національному університеті, які були спрямовані на підтримку академічної доброчесності здобувачів освіти та викладацького складу. Мета статті – на основі визначених сучасних викликів для системи вищої освіти, зумовлених легким доступом до інформації, нехтуванням авторськими правами, важливо вміти виявити плагіат, обґрунтувати оптимальні шляхи його подолання. Методами дослідження слугували: метод аналізу науково-педагогічної й методичної літератури та відповідних нормативних та внутрішньо університетських документів; методи узагальнення результатів аналізу, спостереження; методи вивчення практичного досвіду. Авторами наголошено на важливості дотримання академічної доброчесності, поваги до праці інших та на вмінні коректно користуватися інформацією з різних джерел, дотримуючись етики цитування. Тому ми акцентуємо на важливості ознайомлення студентів та викладачів закладу вищої освіти, оскільки молодь – це будівельник майбутнього нації з моральними орієнтирами. У подальших наукових розвідках, вважаємо за необхідне, поглиблення практичного інструментарію даної проблеми, зокрема розроблення та апробація кейс методів з метою формування цінностей академічної доброчесності всіх учасників освітнього процесу в умовах сучасного суспільства.

Ключові слова: академічна доброчесність, заклад вищої освіти, освіта, плагіат.

The article highlights the main problems in the academic community related to academic dishonesty. It is noted that the concept of academic integrity and its violations is regulated by legislative documents at the state level. The research of scientists on this issue is analyzed. The list of documents of the internal regulatory framework of the higher education quality assurance system at Lviv National University, developed to prevent academic plagiarism and comply with the requirements of scientific ethics, has been clarified. A number of educational activities at Lviv National University were listed, which were aimed at supporting the academic integrity of students and teaching staff. The purpose of the article is to identify the current challenges for the higher education system, caused by easy access to information and disregard for copyright, and to substantiate the optimal ways to overcome it. The research methods used were: the method of analyzing scientific, pedagogical and methodological literature and relevant regulatory and internal university documents; methods of generalizing the results of analysis and observation; methods of studying practical experience. The authors emphasize the importance of maintaining academic integrity, respect for the work of others, and the ability to correctly use information from various sources, adhering to citation ethics. Therefore, we emphasize the importance of familiarizing students and teachers of higher education institutions with moral guidelines, since young people are the builders of the future of the nation. In further scientific research, we consider it necessary to deepen the practical tools of this problem, in particular, the development and testing of case methods in order to form the values of academic integrity of all participants in the educational process in modern society.

Key words: academic integrity, higher education institution, education, plagiarism.

УДК 378.091

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.19>

Вінарчук Н.М.,

докт. філос.,

доцент кафедри

початкової та дошкільної освіти

Львівського національного університету

імені Івана Франка

Шоловій М.-Т.І.,

докт. філос.,

асистент кафедри

початкової та дошкільної освіти

Львівського національного університету

імені Івана Франка

Денисяк Ю.В.,

докт. філос.,

доцент кафедри

початкової та дошкільної освіти

Львівського національного університету

імені Івана Франка

Постановка проблеми. Стрімкий прогрес освіти й науки у 21 столітті нерозривно пов'язаний з інформатизацією сучасного суспільства та легким доступом до мережевих ресурсів. Це призводить до зростання відповідальності всіх учасників освітнього процесу – від здобувачів освіти закладу вищої освіти (далі – ЗВО) до викладачів та наукових працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що означена проблема привертає увагу вітчизняних дослідників та науковців. Аналіз наукової та науково-методичної літератури досліджуваної проблематики свідчить про те, що проблемою порушення академічної доброчесності (далі – АД) займається низка науковців, зокрема:

– академічна доброчесність та штучний інтелект в сучасній науці та освіті (Кононенко А. В.);

– навчання студентів – медиків академічної доброчесності під час пандемії (Котелевський Р. А.);

– імплементація принципів академічної доброчесності в освітнє та наукове середовище України (Ватраль А. В.);

– застосування технологій штучного інтелекту в освітньому середовищі (Вербан О. Б., Воробель У. Б.);

– проблеми розуміння поняття академічної доброчесності у освітньому середовищі (Жукова Л. В.);

– порушення академічної доброчесності в наукових установах (Овчаров М. Л.) та інші [1].

Мета статті полягає у здійсненні аналізу нормативно-правової бази системи освіти України, основні законодавчі акти якої мають безпосередній вплив на забезпечення якості освіти в університетах України, пропагування академічної доброчесності та покращення рівня навчання.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що забезпечення академічної доброчесності є надзвичайно важливим питанням сьогодні. У нашій статті ми розглянемо визначення поняття «академічна доброчесність», її структуру, типові види порушень, а також академічну відповідальність, що настає у разі таких порушень.

Питання академічної доброчесності регулюється: Міністерством освіти і науки України, Державною службою якості освіти України, Національною академією наук України, Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти; нормативно-правове забезпечення – закон України «Про освіту», спеціальні закони України, нормативні акти, спеціальні внутрішні розпорядження. Зокрема, у статті 42, Закону України «Про освіту», зазначено, що академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [2].

Рускуліс Л. вважає, що академічна доброчесність – сукупність етичних принципів та прав, якими повинні керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та наукової діяльності [4].

Недотримання академічної доброчесності здобувачами освіти може призвести до таких

наслідків, як притягнення до академічної відповідальності:

- повторне проходження оцінювання (контрольна робота, іспит, залік тощо);
- повторне проходження відповідного освітнього компонента освітньої програми;
- відрахування із закладу освіти (крім осіб, які здобувають загальну середню освіту);
- позбавлення академічної стипендії;
- позбавлення наданих закладом освіти пільг з оплати навчання [2].

Наведемо види поручень академічної доброчесності згідно Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року. Інформацію подаємо у Таблиці 1 [2].

Вважаємо за необхідне, перелічити види діяльності учасників освітнього процесу, які передбачають дотримання академічної доброчесності в ЗВО (рис. 1) [2].

У Львівському національному університеті імені Івана Франка (далі – ЛНУ) є ряд документів внутрішньої нормативної бази системи забезпечення якості вищої освіти розроблених з метою запобігання академічного плагіату та дотримання вимог наукової етики, зокрема:

- Положення про забезпечення академічної доброчесності у Львівському національному університеті імені Івана Франка від 14 травня 2019 р. https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/06/reg_academic_virtue.pdf;

Таблиця 1

Види порушень академічної доброчесності

Види академічної недоброчесності	Приклади
академічний плагіат	оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства
самоплагіат	оприлюднення (частково або повністю) власних раніше опублікованих наукових результатів як нових наукових результатів
фабрикація	вигадування даних чи фактів, що використовуються в освітньому процесі або наукових дослідженнях
фальсифікація	свідома зміна чи модифікація вже наявних даних, що стосуються освітнього процесу чи наукових досліджень
списування	виконання письмових робіт із залученням зовнішніх джерел інформації, крім дозволених для використання, зокрема під час оцінювання результатів навчання
обман	надання завідомо неправдивої інформації щодо власної освітньої (наукової, творчої) діяльності чи організації освітнього процесу; формами обману є, зокрема, академічний плагіат, самоплагіат, фабрикація, фальсифікація та списування
хабарництво	надання (отримання) учасником освітнього процесу чи пропозиція щодо надання (отримання) коштів, майна, послуг, пільг чи будь-яких інших благ матеріального або нематеріального характеру з метою отримання неправомірної переваги в освітньому процесі
необ'єктивне оцінювання	необ'єктивне оцінювання; надання здобувачам освіти під час проходження ними оцінювання результатів навчання допомоги чи створення перешкод, не передбачених умовами та/або процедурами проходження такого оцінювання
вплив у будь-якій формі	(прохання, умовляння, вказівка, погроза, примушування тощо) на педагогічного (науково-педагогічного) працівника з метою здійснення ним необ'єктивного оцінювання результатів навчання

Складено авторами.

– Кодекс академічної доброчесності Львівського національного університету імені Івана Франка https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/code_academic_virtue.docx;

– Декларація про дотримання академічної доброчесності у Львівському національному університеті імені Івана Франка https://lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/virtue_declaration_applicant.docx.

ЛНУ активно підтримує академічну доброчесність серед усіх учасників освітнього процесу. Ми маємо можливість перевіряти студентські курсові, магістерські роботи, тези доповідей, статті та дисертації завдяки підтримці одного зі світових лідерів у сфері виявлення плагіату – польської компанії, яка надає свою систему для закладів вищої освіти, видавництва, шкіл та авторів. Кожен структурний підрозділ університету має призначених відповідальних осіб, які після навчання за допомогою системи «StrikePlagiarism.com» перевіряють унікальність робіт та рівень текстових запозичень. Раніше, до 2020 навчального року, працівники ЛНУ користувались сервісом пошуку плагіату Unicheck.

У ЛНУ було проведено ряд заходів, спрямованих на підтримку академічної доброчесності та боротьбу з академічною недоброчесністю, зокрема:

– семінар «ПРОдоброчесність: інструменти впровадження в діяльність закладу вищої освіти» за участі президента Міжнародного фонду досліджень освітньої політики Тараса Фінікова та керівника групи сприяння академічній доброчесності Сумського державного університету Артема Артюхова <https://lnu.edu.ua/u-l-vivs-komu-universyteti-vidbuvsia-seminar-prodobrochesnist-instrumenty-vprovadzhenia-v-diialnist-zakladu-vyshchoi-osvity/>;

– організовано курси «Вдосконалення викладацької майстерності» для працівників університету, які склались із 5 модулів. Перший модуль присвячений питанням система вищої освіти України та академічній доброчесності. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/news/vidkryto-reiestratsiina-onlayn-kurs-vdoskonalennia-vykladatskoi-maysternosti>;

– обмін досвідом – на кафедрі початкової та дошкільної освіти представлено для обговорення наукові розвідки проблеми академічної доброчесності Сопової Дани Олегівни, аспірантки 4-го року навчання Київського університету імені Бориса Грінченка (науковий керівник – Гриневич Лілія Михайлівна). <https://pedagogy.lnu.edu.ua/news/shcho-take-akademichna-dobrochesnist-s-ohodni-analizuvaty>;

– вебінар, на якому розглядалися аспекти, які потрібно врахувати при створенні навчально-методичних матеріалів, юридичні та нормативні рекомендації, які допоможуть створити програми й матеріали, що будуть відповідати вимогам сьогодення та допоможуть покращити стан академічної доброчесності у закладі освіти. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/news/vebinar-akademichna-dobrochesnist-i-pidhotovka-navchalno-metodychnykh-materialiv>;

– теоретико-практичний семінар «Академічна доброчесність у закладах освіти». Тема семінару об'єднала науково-педагогічних працівників кафедри початкової та дошкільної освіти, педагогічний і батьківський колективи ліцею № 21 ЛМР. <https://pedagogy.lnu.edu.ua/news/u-ramkakh-tyzhnia-kafedry-pochatkovoi-ta-doshkilnoi-osvity-vidbuvsia-teoretyko-praktychnyy-seminar-akademichna-dobrochesnist-u-zakladakh-osvity>.



Рис. 1. Прояви академічної доброчесності для педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників

Для здобувачів освіти певних освітньо-професійних програм здійснюється викладання нормативної освітньої компоненти «Академічна доброчесність» задля кращого розуміння АД та поглиблення знань з даного питання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, викладачі несуть безпосередню відповідальність за дотримання академічної доброчесності. Їхній особистий приклад відіграє ключову роль: він здатен як мотивувати студентів, так і негативно впливати на формування їхніх етичних цінностей. Дотримання таких моральних засад, як чесність, довіра, повага та відповідальність, є обов'язковим для всіх, хто залучений до освітнього процесу. Адже академічна доброчесність – це, по суті, демонстрація внутрішніх переконань. Академічна спільнота несе відповідальність за формування свідомого вибору у навчальних та наукових кроках сучасної молоді.

Тому, вбачаємо тему для подальших наукових досліджень, вивчення інтелектуальної власності та способи боротьби з її крадіжками.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічна доброчесність: виклики сучасності: збірник наукових есе учасників дистанційного етапу наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 25.09.2023 – 01.10.2023 р.) / уклад. Ю. Главчева; Польсько-українська фундація «Інститут Міжнародної Академічної та Наукової Співпраці»; Духовна Академія Університету Кардинала Стефана Вишинського; Фундація ADD. Варшава, 2023. 114 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. №2145-VIII». URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/>.
3. Рускуліс Л. Академічна доброчесність: навч. метод. посіб. Миколаїв: Іліон, 2022. 86 с.
4. Проект сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP) URL: <https://americancouncils.org.ua/prijom-zajavok-dlja-uchasti-v-proiekti-iniciativa-akademichnoi-dobrochesnosti-ta-jakosti-osviti-academic-iq/>.

КРИТЕРІЇ, РІВНІ, ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДО ФІЗИЧНОГО ЗАХИСТУ ВІД «ДРОНІВ»

CRITERIA, LEVELS, AND INDICATORS CHARACTERIZING THE FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICERS FOR PHYSICAL PROTECTION AGAINST DRONE ATTACKS

У статті висвітлено результати дослідження, спрямованого на наукове обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів до фізичного захисту від атак дронів-камікадзе як новітньої загрози в умовах сучасного бойового простору. Практичний досвід ведення бойових дій в умовах «гібридної війни» переконливо засвідчує, що без належної підготовки до протидії «дронам» і реалізації заходів фізичного самозахисту зростає ймовірність втрат особового складу та знижується ефективність виконання завдань за призначенням.

З урахуванням специфіки екстремальних умов службово-бойової діяльності обґрунтовано сутність готовності до фізичного захисту як інтегративного особистісно-професійного утворення, що поєднує когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний та вольовий компоненти. Сформульовано систему критеріїв і відповідних показників, які дають змогу здійснювати цілісну діагностику стану готовності курсантів вищих військових навчальних закладів і закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання системи МВС України до ефективного реагування на загрозу з боку безпілотних літальних апаратів типу «дронів-камікадзе». Представлено характеристику рівнів сформованості готовності (високого, середнього, низького) з урахуванням інтегративних проявів фізичної, спеціальної фізичної, психофізичної та професійно-прикладної підготовки майбутніх офіцерів.

Обґрунтовано доцільність розроблення та впровадження комплексних освітньо-тренувальних програм, спрямованих на розвиток здатності до фізичного самозахисту в умовах реальної загрози атак дронів, що потребує оновлення підходів до професійної (індивідуальної, службової) підготовки в інституціях сектору безпеки і оборони України.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають: поглиблене вивчення психологічних механізмів самозбереження в умовах загрози ураження бойовими дронами-камікадзе, зокрема розвитку професійної стресостійкості, емоційної стабільності та здатності до самоконтролю; розроблення та апробація інтегрованих програм психофізичної, спеціальної фізичної та тактико-спеціальної підготовки, спрямованих на підвищення готовності до самозбереження в умовах динамічних змін тактики противника і застосування високотехнологічних засобів ураження.

Ключові слова: готовність, критерії, рівні, майбутні офіцери, самозбереження, фізичний захист, дрони-камікадзе, бойова підготовка, професійна компетентність.

The article presents the results of a study aimed at providing a scientific rationale for the criteria, indicators, and levels of formation of future officers' readiness for physical protection against attacks by kamikaze drones as an emerging threat in the context of the modern battlefield. Practical experience of conducting combat operations under the conditions of "hybrid warfare" convincingly demonstrates that, without adequate preparation for countering drones and implementing measures of physical self-protection, the probability of personnel losses increases significantly, while the effectiveness of accomplishing assigned tasks decreases.

Taking into account the specifics of the extreme conditions inherent in service and combat activities, the essence of readiness for physical protection is substantiated as an integrative personal and professional construct that combines cognitive, motivational and value-based, operational and activity-related, and volitional components. A system of criteria and corresponding indicators has been formulated, enabling a comprehensive diagnosis of the state of readiness among cadets of higher military educational institutions and institutions of higher education with specific training conditions within the Ministry of Internal Affairs of Ukraine to respond effectively to threats posed by unmanned aerial vehicles of the "kamikaze drone" type. The characteristics of the levels of readiness formation (high, medium, low) are presented, taking into consideration the integrative manifestations of physical, special physical, psychophysiological, and professionally applied preparedness of future officers.

The feasibility of developing and implementing comprehensive educational and training programs aimed at enhancing the capacity for physical self-protection under the conditions of real threats posed by drone attacks has been substantiated. This necessitates the revision of approaches to professional (individual and service) training within institutions of the security and defense sector of Ukraine.

The prospects for further research in the selected area of scientific inquiry include: an in-depth examination of the psychological mechanisms of self-preservation under the threat of strikes by kamikaze drones, in particular the development of professional stress resilience, emotional stability, and the capacity for self-control; as well as the design and testing of integrated programs of psychophysical, special physical, and tactical-special training aimed at increasing readiness for self-preservation in the context of dynamic changes in enemy tactics and the employment of high-tech means of destruction.

Key words: readiness, criteria, levels, future officers, self-preservation, physical protection, kamikaze drones, combat training, professional competence.

УДК 159.9.07:796-053.7:616

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.20>

Головков О.М.,

канд. юрид. наук,
доцент кафедри
тактико-спеціальної підготовки
Донецького державного університету
внутрішніх справ

Карпенко О.М.,

ст. викладач кафедри
тактико-спеціальної підготовки
Донецького державного університету
внутрішніх справ

Корольов А.В.,

ст. викладач кафедри
тактико-спеціальної підготовки
Донецького державного університету
внутрішніх справ

Олексієнко С.В.,

викладач кафедри
тактико-спеціальної підготовки
Донецького державного університету
внутрішніх справ

Постановка проблеми. Сучасні умови розвитку воєнно-політичної обстановки, стрімкий прогрес цифрових технологій обумовлюють трансформацію форм і способів ведення бойових дій. Одним із визначальних чинників, що суттєво впливають на бойову ефективність підрозділів та рівень безпеки особового складу, стало широке застосування безпілотних літальних апаратів різних типів, від тактичних розвідувальних комплексів до ударних дронів-камікадзе. Практика бойових дій останніх років, зокрема досвід «гібридної війни», локальних і регіональних конфліктів, переконливо засвідчила, що наявність навичок протидії безпілотним загрозам є важливою передумовою збереження боєздатності та зниження рівня втрат серед особового складу представників Сил безпеки і оборони України.

У цьому аспекті особливої актуальності набуває питання професійної підготовки майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України як безпосередніх командирів, що передбачає не лише володіння засобами технічної протидії безпілотним системам але й формування готовності до фізичного захисту від «дронів». Така готовність є комплексним інтегративним утворенням, що поєднує спеціальні знання, вміння, навички, психофізичні якості й професійно значущі риси особистості, спрямовані на своєчасне розпізнавання загрози, ухвалення адекватних рішень та виконання дій щодо збереження життя та ефективного виконання завдань за призначенням.

Разом із тим аналіз науково-методичної літератури (В. Власюк, О. Кириченко, В. Коваль, М. Медвідь, Ю. Самсонов, О. Хацаук та інш.), бойового досвіду Сил безпеки і оборони України (Національної гвардії України, Національної поліції, Служби безпеки України, Збройних Сил України) свідчить про недостатній рівень методологічного й практичного обґрунтування критеріїв, рівнів та показників сформованості зазначеного виду «специфічної» готовності.

Більшість наукових напрацювань у сфері протидії безпілотним системам стосуються переважно технічних аспектів – засобів радіоелектронної боротьби, фізичного ураження дронів, застосування захисного обладнання. Натомість питання педагогічної діагностики, визначення якісно-кількісних характеристик рівнів готовності майбутніх офіцерів до самозбереження від атак бойових дронів-камікадзе (психофізичний аспект) в екстремальних умовах службово-бойової діяльності, залишається недостатньо розробленим.

Визначення чітких критеріїв, рівнів і показників сформованості відповідної готовності є необхідною умовою для проектування змісту, форм і методів професійної підготовки, об'єктивного моніторингу її результативності, а також для забезпечення високого рівня безпеки та боєздатності підрозділів

в реаліях сьогодення. Саме ці обставини зумовлюють доцільність проведення системного дослідження, спрямованого на наукове обґрунтування критеріїв, рівнів і показників сформованості готовності майбутніх офіцерів до самозбереження від атак бойових дронів-камікадзе в екстремальних умовах службово-бойової діяльності, як важливого складника їхньої професійної компетентності. Дослідження виконано відповідно до плану ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Фізичний захист» (шифр «Вживання»).

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематика протидії безпілотним літальним апаратам, зокрема дронам-камікадзе (надалі БПЛА), в останнє десятиліття набула особливої актуальності у військово-наукових дослідженнях провідних країн світу. У сучасних умовах ведення гібридних і високотехнологічних конфліктів дрони стали не лише засобами розвідки але й одним із основних інструментів нанесення раптових і уразливих ударів по особовому складу та критичних об'єктах цивільної та оборонно-промислової інфраструктури.

Перші систематизовані підходи до розроблення технологій протидії малим ударним БПЛА розглядаються у працях М. Волкова [1], В. Пономарьова [2], С. Гончаренка [3] та інших учених і практиків (А. Белай, А. Колесник, Д. Куровський, О. Луньов, В. Нікітчин), які зосередилися на технічних засобах виявлення і знищення дронів, однак практично не приділяли уваги підготовці особового складу до фізичного самозахисту в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (СБД).

У наукових працях дослідників: А. Сердюка, В. Шпака [4], М. Кузнецова [5] (та інш.: С. Гончаренко, О. Печененко, Я. Ярошенко, О. Блискун), аналізується тактика використання дронів-камікадзе та моделювання загроз у різних умовах театру бойових дій. Зокрема, автори акцентують увагу на необхідності створення комплексних тренінгових програм, що поєднують засоби інженерного захисту, тактичної евакуації та психологічної готовності до раптового удару з повітря.

Інтерес викликають також дослідження зарубіжних науковців: Р. Scharre [6], J. Horowitz [7], S. Zakrzewski [8], які у своїх роботах обґрунтовують концепцію «автономної смертоносної зброї» та вказують на зростання значення індивідуальної стійкості військовослужбовців перед обличчям дронів-камікадзе. Водночас, ці дослідження зосереджені переважно на етичних і правових аспектах, а не на педагогічних інструментах формування саме – фізичної готовності до самозбереження.

В українській військово-педагогічній літературі протягом останніх років опубліковано низку праць, що розкривають проблематику професійної підготовки майбутніх офіцерів до дій в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. Так, учені:

О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok (та інш.) [9], Ю. Самсонов, Ю. Белашов, О. Хацаюк, К. Задорожний (та інш.) [10], О. Хацаюк, О. Коломоець, В. Гогоць, В. Кузьменко, С. Олексієнко [11], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, А. Kernas, М. Borovuk [12], приділили значну увагу техніці та тактиці протидії озброєним супротивникам у ближньому бою, що частково перетинається з питаннями самозахисту в умовах обмеженої мобільності та просторового контакту. Водночас питання готовності до самозбереження від високошвидкісних автономних ударів БПЛА залишаються фрагментарно висвітленими.

Дослідження учених: С. Вороніна, О. Степаненка [13], С. Білецького, І. Приходька [14], В. Ковальчука, Т. Андрущенко [15], стосуються психологічної складової бойової готовності та стресостійкості, однак визначення чітких критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності саме до самозбереження від атак дронів-камікадзе у системі військової підготовки поки що не набуло достатньої наукової розробки.

Окремі аспекти, зокрема організація тренінгів з евакуації, укриття, ухилення та відпрацювання алгоритмів дій при раптовій атаці, розглядаються у стандартах НАТО (STANAG 2282, NATO Air Defence Handbook), проте адаптація цих підходів до українського контексту потребує подальших комплексних досліджень.

Таким чином, незважаючи на наявність значного масиву робіт, у науковій літературі відсутня цілісна система діагностики, що дозволяла б чітко визначати рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до фізичного самозбереження від атак дронів-камікадзе як елементу їхньої професійної компетентності. Це зумовлює необхідність розроблення критеріїв, показників та рівнів готовності з урахуванням сучасних загроз і специфіки екстремальних умов службово-бойової діяльності.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючу увагу наукової спільноти до проблематики професійної підготовки майбутніх офіцерів у розрізі гібридних загроз і застосування безпілотних бойових систем, питання формування готовності до самозбереження від атак дронів-камікадзе в реаліях сьогодення залишаються фрагментарно висвітленими. Наявні дослідження переважно зосереджуються на: загальних принципах підвищення безпеки особового складу в бойових умовах; окремих аспектах психологічної стійкості та тактичної підготовки; фізичній витривалості військовослужбовців у стресових ситуаціях.

Проте відсутнє комплексне наукове обґрунтування критеріїв, показників і рівнів готовності до самозбереження саме від атак дронів-камікадзе як специфічного засобу ведення бойових дій, що: відзначається високою швидкістю атаки й складністю

для візуального виявлення; потребує новітніх тактик просторової орієнтації, індивідуального укриття й координації з технічними засобами їх ураження; вимагає уніфікації дій у рамках службово-бойової діяльності, зокрема у складі патрульних груп, блокпостів, конвоїв тощо.

Окремо не розкрито: ґендерно-специфічні аспекти готовності курсантів і курсанток до дій в екстремальних умовах СБД; вплив умов навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладах) системи МВС України на рівень сформованості відповідних професійних компетентностей; інтеграцію спеціальної фізичної, тактичної та психофізичної підготовки у напрямі готовності до самозбереження. Таким чином, постає потреба у цілісному науковому дослідженні, що включатиме:

1) розробку структурно-функціональної моделі готовності до самозбереження в умовах загрози з боку бойових дронів;

2) визначення чітких критеріїв, діагностичних показників і рівневих характеристик цієї готовності;

3) емпіричну перевірку обґрунтованих параметрів на цільовій вибірці майбутніх офіцерів (учасників педагогічного експерименту).

Мета статті. Головною метою дослідження є визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх офіцерів до самозбереження від атак бойових дронів-камікадзе в екстремальних умовах службово-бойової діяльності (на прикладі курсантів та курсанток вищих військових навчальних закладів, закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання системи МВС України).

Методи дослідження: аналіз і синтез наукових джерел (спеціалізованих інтернет-ресурсів), порівняльний аналіз, системний підхід, класифікація і типологізація, дедукція й індукція, педагогічне моделювання, екстраполяція, абстрагування та ідеалізація. Крім цього, використано особистий досвід організації системи професійної освіти (спеціальної фізичної підготовки) майбутніх офіцерів, а також наявний бойовий досвід військовослужбовців (правоохоронців) Сил безпеки і оборони України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах зростаючої ролі безпілотних літальних апаратів у сучасних бойових діях питання формування готовності майбутніх офіцерів до самозбереження від атак дронів-камікадзе набуває особливої актуальності. За результатами системного аналізу наукових джерел, практичного досвіду підготовки військовослужбовців та рекомендацій партнерів по НАТО, перший блок ініціативної науково-дослідної роботи на тему «Фізичний захист» (шифр «Вживання») було присвячено теоретичному обґрунтуванню сутності, структури та змісту готовності до самозбереження в екстремальних умовах службово-бойової діяльності [16].

Питанням визначення критеріїв, показників, рівнів (ступенів) сформованості готовності представників інституцій сектору безпеки і оборони України (СБОУ) до професійної діяльності присвячені наукові праці: О. Хацаюка, А. Вороніна, О. Кравченко [17], В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк, М. Кузнецова, Т. Людовик [18], В. Шемчука, О. Шемчук [19].

Аналізуючи науково-методичні джерела, доцільно констатувати, що критерій – це ознака, підстава або міра, що використовується для оцінювання, порівняння чи класифікації явищ, процесів, результатів педагогічної діяльності відповідно до заданих цілей і нормативів. Іншими словами, критерії виконують функцію: еталонів (зразків, з якими співвідносять результати), орієнтирів (що саме слід оцінювати), підстав для встановлення рівня, якості або ефективності.

Серед сутнісних характеристик поняття «критерій» у класичній педагогіці виділяють: об'єктивність – критерії повинні базуватися на науково-обґрунтованих і загально визнаних положеннях; валідність – відповідність сутності досліджуваного явища або процесу; операційність – можливість практичного застосування для вимірювання чи порівняння; системність – узгодженість із метою, завданнями, змістом і методами навчально-виховного процесу. У класичному педагогічному словнику також наголошується, що «критерій – це вихідна основа (міра) для оцінювання ступеня досягнення мети навчання чи виховання» [20].

Підсумовуючи наведене, доцільно зазначити, що характеристика поняття «критерій (критерії)» безпосередньо детермінується особливостями об'єкта дослідження, його сутнісними й функціональними ознаками. Водночас «моніторинг» доцільно розглядати як цілісний методологічний інструментарій управління якістю професійної підготовки військовослужбовців інституцій сектору безпеки і оборони України. Застосування моніторингових процедур дозволяє здійснювати комплексну, об'єктивну та систематичну оцінку фактичного рівня сформованості досягнень майбутніх офіцерів у процесі набуття ними професійних компетентностей.

На переконання вчених і практиків, зокрема: А. Кононенка, П. Рибалки, О. Шабаліна, В. Шемчука, О. Хацаюка, В. Ягупова (та інш.), підходи до визначення «критеріїв» готовності до здійснення дії або професійної діяльності можуть суттєво варіюватися залежно від конкретного контексту їх застосування. Зокрема, окремі ефективні підходи передбачають врахування комплексу чинників, серед яких виділяють: ґрунтовний аналіз ризиків, оцінювання наявних ресурсів і можливостей, визначення цілей (об'єкта діяльності), а також урахування психологічних аспектів сформованості індивідуальної готовності особистості до виконання завдань за призначенням.

Поглиблений моніторинг спеціалізованих інтернет-ресурсів, а також аналіз сучасної

науково-методичної (довідкової) літератури у межах обраного напрямку дослідження засвідчують, що низкою науковців (А. Гурман, А. Каленський, О. Кириченко, Т. Лисак, Ю. Лісніченко, С. Хатунцева) запропоновано різні підходи до визначення критеріїв оцінювання професійної готовності. Акцент варто зробити на тому, що саме в межах зазначених підходів здійснюється оцінка рівня сформованості готовності до певних видів професійної діяльності. Така готовність розглядається як інтегративне утворення, що охоплює сукупність професійно релевантних знань, умінь і навичок, необхідних майбутнім офіцерам для ефективного виконання ними завдань за призначенням.

Таким чином, у процесі діагностики критеріїв сформованості готовності майбутніх офіцерів до здійснення професійної діяльності доцільно орієнтуватися на провідні структурні компоненти, що реалізуються в системі професійної (індивідуальної, службової) підготовки представників інституцій СБОУ. Ефективність такого підходу підтверджується результатами наукових досліджень і практичним досвідом фахівців у відповідній сфері (М. Кузнецов [5], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, M. Borovyk [12], С. Білецький, І. Приходько [14], О. Хацаюк, А. Воронін, О. Кравченко [17], В. Шемчук, О. Шемчук [19]).

У свою чергу, низкою учених (В. Пономарьов, І. Ковальчук [2], А. Сердюк, В. Шпак [4], М. Horowitz [7], О. Хацаюк, Ю. Куріс, А. Титович, В. Щерблюк, В. Волянський [16]) зосереджується увага на тому, що готовність майбутніх офіцерів визначається як інтегрована професійно важлива якість особистості, що передбачає спроможність своєчасно і адекватно реагувати на загрозу застосування ударних безпілотних засобів ураження шляхом реалізації комплексу когнітивних, операційно-діяльнісних, мотиваційно-вольових і психофізіологічних механізмів самозахисту.

Структурно ця готовність була представлена чотирма взаємопов'язаними компонентами: когнітивним, що включає знання про типи дронів-камікадзе, їх тактико-технічні характеристики, алгоритми поведінки в умовах атаки; операційно-діяльнісним, який репрезентує практичні навички розпізнавання загрози, укриття, евакуації, використання індивідуальних і колективних засобів захисту; мотиваційно-вольовим, що відображає професійну мотивацію, готовність до ризику та самоконтролю та психофізіологічним, який характеризує здатність до швидкого реагування, стресостійкість, витривалість в умовах загрози.

Визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості цієї готовності ґрунтувалося на поєднанні теоретичних і емпіричних методів: системного аналізу науково-методичних джерел, моделювання, експертного оцінювання, анкетування курсантів і курсанток вищих військових навчальних закладів системи МВС України (інституцій СБОУ).

В процесі подальшої дослідно-аналітичної роботи членами науково-дослідної групи були визначені наступні критерії оцінювання зазначеного виду готовності:

1) когнітивно-інформаційний критерій, що виявляється у глибокому володінні знаннями про: характеристики ударних дронів; ознаки підготовки до атаки; тактику дій особового складу у разі загрози;

2) операційно-практичний критерій, що охоплює рівень сформованості умінь: оцінювати ризики і прогнозувати напрямки атаки; використовувати укриття і засоби інженерного захисту; взаємодіяти у складі підрозділу під час організації протидії;

3) мотиваційно-ціннісний критерій, який характеризує: позитивну професійну мотивацію до самозбереження; усвідомлення цінності власного життя та життя підлеглих; готовність до мобілізації внутрішніх ресурсів у стресових ситуаціях;

4) психофізичний критерій, що передбачає: швидкість реакції на раптову загрозу; здатність зберігати контроль над поведінкою; витривалість у тривалих екстремальних умовах СБД.

Для кожного критерію було визначено показники (індикатори, див. табл. 1), що дозволяють здійснювати якісно-кількісну оцінку, а саме: обсяг і правильність відтворення знань (точність виконання практичних дій; стійкість уваги і самоконтролю під навантаженням; рівень домінування професійно-значущих мотивів).

На основі узагальнення результатів попередніх досліджень (М. Волков [1], М. Horowitz [7], М. Medvid, О. Khatsaiuk, К. Sydorchenko, S. Vorok, A. Kernas, М. Borovyk [12], О. Хацаюк, А., Воронін, О. Кравченко [17], В. Шемчук, О. Шемчук [19]) членами науково-дослідної групи запропоновано трирівневу модель сформованості зазначеного виду готовності:

1) високий рівень (характеризується системними знаннями, відпрацьованими вміннями, стійкою професійною мотивацією та високою стресостійкістю; курсанти та курсантки демонструють здатність самостійно приймати рішення та діяти у змодельованих екстремальних умовах СБД);

2) середній рівень (передбачає достатній обсяг знань і навичок, що потребують корекції у складних ситуаціях; мотивація є ситуативно стійкою, психофізіологічні якості перебувають на середньому рівні);

3) низький рівень (характеризується фрагментарними знаннями, недостатніми практичними вміннями, переважанням зовнішніх мотивів і низькою здатністю до самоконтролю в екстремальних умовах СБД).

Беручи до уваги наукові концепції учених: М. Кузнецова [5], М. Horowitz [7], О. Khatsaiuk, М. Medvid, В. Maksymchuk, О. Kurok, Р. Dziuba (та інш.) [9], В. Климовича, В. Бурхайла, К. Березяк, М. Кузнецова, Т. Людовик [18], І. Зязюна, Л. Крамущенко, І. Кривоноса [20], а також результати попереднього етапу дослідження (О. Хацаюк, Ю. Куріс, А. Титович, В. Щерблюк, В. Волянський [16]), членами науково-дослідної групи відпрацьована таблиця (табл. 1) у якій структуровано визначені необхідні критерії, показники та рівні сформованості.

Обґрунтовані критерії, показники та рівні сформованості готовності можуть бути покладені в основу: програм професійної підготовки майбутніх офіцерів; індивідуального планування практичних занять (тренінгів); моніторингу успішності засвоєння навчального матеріалу; розроблення системи педагогічної діагностики та сертифікації готовності до самозбереження.

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів до самозбереження від атак дронів-камікадзе

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Когнітивно-інформаційний	Знання типів дронів, розуміння алгоритмів атак, знання основ (тактики) самозбереження.	Володіє системними, глибокими знаннями, вміє застосовувати у нестандартних ситуаціях.	Має загальні знання, іноді потребує допомоги або підказки.	Знання фрагментарні, допускає суттєві помилки.
Операційно-практичний	Навички розпізнавання загрози, вміння швидкого пошуку та ефективного використання укриття, евакуації (навички домедичної допомоги). Навички застосування засобів індивідуального захисту.	Упевнено виконує дії у стандартних і нестандартних умовах.	Виконує дії у стандартних умовах з незначними помилками.	Демонструє невпевненість, потребує постійної допомоги.
Мотиваційно-ціннісний	Усвідомлення значущості самозбереження. Внутрішня професійна мотивація. Готовність до відповідальних рішень.	Висока мотивація, ініціативність, чітке усвідомлення професійних обов'язків.	Мотивація нестійка, діє переважно під контролем або зовнішнім впливом.	Низька мотивація, пасивність, відсутність прагнення до вдосконалення.
Психофізичний	Швидкість реакції. Рівень стресостійкості. Самоконтроль у екстремальних умовах СБД.	Швидко та правильно (ефективно) реагує на загрозу, здатен діяти у стресових умовах.	Реакція уповільнена, допускає помилки під впливом стресу (значного психофізичного навантаження).	Дезорганізований у стресі, відсутність самоконтролю.

Таким чином, результати дослідження створюють науково-практичне підґрунтя для підвищення ефективності підготовки офіцерських кадрів у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання (вищих військових навчальних закладах) системи МВС України (інших інституцій сектору безпеки і оборони України) в умовах зростаючої загрози використання бойових дронів-камікадзе.

Висновки і перспективи подальших розробок.

В процесі дослідно-аналітичної роботи визначено систему критеріїв оцінювання сформованості готовності майбутніх офіцерів-правоохоронців до самозбереження в умовах загрози дронів-камікадзе, до якої увійшли: когнітивно-інформаційний, операційно-практичний, мотиваційно-ціннісний та психофізичний критерії. Крім цього, нами окреслено та описано відповідні показники кожного критерію, що дозволяють здійснити диференційоване вимірювання рівня зазначеного виду готовності, а також охарактеризовано три рівні сформованості готовності представників досліджуваної категорії до самозбереження від атак бойових дронів-камікадзе (високий, середній та низький рівні).

Результати теоретичного дослідження є підґрунтям для розробки спеціалізованих тренінгових програм, методичних рекомендацій (педагогічних моделей, технологій), спрямованих на збалансоване та ефективно формування готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до самозбереження в умовах застосування високотехнологічних засобів ураження противника.

Перспективи подальших досліджень у обраному напрямі наукової розвідки передбачають: поглиблене вивчення психологічних механізмів самозбереження в умовах загрози ураження бойовими дронами-камікадзе, зокрема розвитку професійної стресостійкості, емоційної стабільності та здатності до самоконтролю; розроблення та апробація інтегрованих програм психофізичної, спеціальної фізичної та тактико-спеціальної підготовки, спрямованих на підвищення готовності до самозбереження в умовах динамічних змін тактики противника і застосування високотехнологічних засобів ураження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волков М. І. Сучасні підходи до організації протидії безпілотним літальним апаратам у бойових умовах. *Військово-науковий вісник*. 2022. Вип. 4. С. 15-22.
2. Пономарьов В. П., Ковальчук І. С. Технічні та тактичні засоби протидії дронам-камікадзе. *Збірник наукових праць Національної академії сухопутних військ*. 2021. Вип. 3. С. 45-52.
3. Гончаренко С. М. Використання безпілотних комплексів у сучасних конфліктах: виклики для військової освіти. *Науковий часопис НУОУ*. 2023. Вип. 4. С. 63-70.
4. Сердюк А. Г., Шпак В. І. Актуальні напрями професійної підготовки офіцерського складу до протидії загрозам з повітря. *Вісник Національної гвардії України*. 2022. Вип. 2. С. 88-95.
5. Кузнецов М. С. Формування готовності офіцерів до дій у екстремальних умовах. *Військова педагогіка і психологія*. 2021. Вип. 2. С. 25-33.
6. Scharre P. *Army of None: Autonomous Weapons and the Future of War*. W. W. Norton & Company. New York. 2018. 436 p.
7. Horowitz M. C. The Ethics & Morality of Robotic Warfare: Assessing the Debate over Autonomous Weapons. *Daedalus*. 2016. Vol. 145 (4). С. P. 25-36.
8. Zakrzewski S. Legal Challenges of Counter-UAS Operations in Armed Conflict. *Journal of International Humanitarian Legal Studies*. 2020. Vol. 11 (2). P. 245-272.
9. Khatsaiuk O., Medvid M., Maksymchuk B., Kurok O., Dziuba P., Tyurina V., Chervonyi P., Yevdokimova O., Levko M., Demchenko I., Maliar N., Maliar E., Maksymchuk I. Preparing Future Officers for Performing Assigned Tasks through Special Physical Training. *RREM*. 2021. Vol. 13 (2). P. 457-475. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/431%20%20>
10. Самсонов Ю. В., Белашов Ю. О., Хацаюк О. В., Задорожний К. А., Толокнєв В. О., Шабатура С. О., Повар О. В., Магмет Т. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до застосування новітніх зразків високоточної зброї із акцентованим використанням засобів спеціальної фізичної підготовки. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 2 (160). С. 155-161.
11. Хацаюк О. В., Коломоєць О. Д., Гогоць В. Д., Кузьменко В. Л., Олексієнко С. В., Кислиця С. М. Тактична підготовленість майбутніх офіцерів-правоохоронців до застосування заходів фізичного впливу (сили). *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15*. 2023. Вип. 8 (168). С. 163-170.
12. Medvid M., Khatsaiuk O., Sydorchenko K., Vorok S., Kernas A., Borovyk M. Sports Pedagogy: Readiness of Cadets to Apply Physical Action in Different Conditions of Service Activity. *RREM*. 2024. Vol. 16 (2). P. 336-355. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.2/860>
13. Воронін С. І., Степаненко О. В. Психологічні аспекти підготовки військовослужбовців до застосування сили і холодної зброї у бойових умовах : посіб. Київ, 2019. 143 с.
14. Білецький С. П., Приходько І. Г. Психологічна стійкість військовослужбовців як чинник бойової готовності. *Педагогіка безпеки*. 2020. Вип. 3. С. 41-49.
15. Ковальчук В. П., Андрущенко Т. М. Психологічна стійкість та бойова готовність військовослужбовців: методи оцінки. *Наука і оборона*. 2021. Вип. 2. С. 44-50.
16. Хацаюк О. В., Куріс Ю. В., Титович А. О., Щерблюк В. А., Волянський В. Г. Формування готовності військовослужбовців до фізичного захисту від «Дронів» в екстремальних умовах службово-бойової діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 81 (2). С. 130-139.
17. Хацаюк О., Воронін А., Кравченко О. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів НГУ до виконання завдань за призначенням. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27 (5). С. 168-177.
18. Климович В. Б., Бурхайло В. А., Березяк К. М., Кузнецов М. В., Людовик Т. В. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів інституцій сектору безпеки і оборони України до виконання завдань за призначенням в умовах водного середовища. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33 (1). С. 220-222.
19. Шемчук В. А., Шемчук О. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів різних інституцій сектору безпеки і оборони України до службово-бойової діяльності в умовах хімічної, біологічної, радіаційної та ядерної небезпеки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75 (3). С. 21-26.
20. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. Педагогічна майстерність : підручник. Київ, 1997. 349 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN MEDICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION UNDER MARTIAL LAW

У статті висвітлено актуальні особливості викладання іноземних мов у медичних закладах вищої освіти України в умовах воєнного стану, що став безпрецедентним викликом для всієї освітньої системи країни. Зазначено, що війна суттєво трансформувала освітній процес, змінивши не лише його формат, а й ціннісні орієнтири, пріоритети та психолого-педагогічні підходи. Під впливом постійної небезпеки, нестабільності та емоційного навантаження як на студентів, так і на викладачів, навчання набуло нових смислів. Проаналізовано необхідність адаптації традиційних методів і форм навчання до реалій дистанційної або змішаної освіти, із врахуванням психологічного та емоційного стану здобувачів вищої освіти, рівня їхньої цифрової компетентності та мотивації до навчання в умовах війни.

Особливу увагу приділено створенню безпечного, комфортного, підтримувального та мотивувального навчального середовища, що сприяє ефективному засвоєнню іноземної мови як важливого інструменту професійної підготовки майбутніх медичних працівників. У роботі акцентовано на перевагах використання інтерактивних методів навчання, зокрема рольових ігор, симуляцій професійних ситуацій, кейс-методу, навчання у співпраці, міждисциплінарних завдань, які дозволяють поєднати мовну підготовку з фаховими дисциплінами. Визначено важливість широкого застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, освітніх платформ, віртуальних середовищ, електронних ресурсів, мобільних додатків, що підвищують рівень залученості студентів і сприяють індивідуалізації освітнього процесу.

Підкреслено доцільність інтеграції військової та соціально важливої тематики в освітній контекст, зокрема тем безпеки, медичної допомоги під час бойових дій, етичної поведінки в екстремальних ситуаціях. Такий підхід сприяє формуванню активної громадянської позиції, розвитку емпатії, стресостійкості та критичного мислення. Обґрунтовано важливість цілеспрямованого розвитку комунікативної компетентності студентів-медиків, зокрема таких її складників, як вміння слухати, підтримувати діалог, співпереживати, працювати в команді та приймати рішення в умовах невизначеності. Автори наголошують, що в умовах війни роль викладача істотно зросла: він має бути не лише фахівцем із викладання, а й наставником, модератором, психологом, готовим до постійного оновлення методик, індивідуального підходу до студентів, прояву педагогічної гнучкості й креативності. Активне впровадження цифрових рішень, а також розвиток навичок автономного навчання серед студентів є ключовими чинниками забезпечення якості мовної освіти.

У підсумку стверджується, що навіть попри надзвичайно складні обставини, пов'язані з воєнним станом, освітній процес у медичних ЗВО може залишатися ефективним, цілеспрямованим, адаптивним та гуманістично орієнтованим. Основна мета такого навчання полягає у формуванні конкурентоспроможного фахівця-медика, здатного до міжкультурної комунікації, професійного зростання й міжнародної взаємодії завдяки володінню іноземною мовою як ключовою компетентністю сучасного спеціаліста у сфері охорони здоров'я.

Ключові слова: медичні заклади вищої освіти, викладання іноземних мов, воєнний стан, комунікативна компетентність, адаптація освітнього процесу.

The article highlights the current features of foreign language teaching in Ukrainian medical institutions of higher education under martial law, which has posed an unprecedented challenge to the country's entire educational system. It is emphasized that the war has significantly transformed the educational process, affecting not only its format but also its value orientations, priorities, and psycho-pedagogical approaches. In the context of constant danger, instability, and emotional strain on both students and educators, studying has acquired new meanings. The necessity to adapt traditional teaching methods and formats to the realities of distance and blended learning is analyzed, with consideration given to students' psychological and emotional state, their level of digital competence, and motivation to learn under war conditions.

Particular attention is paid to creating a safe, supportive, comfortable, and motivating learning environment that promotes effective acquisition of a foreign language as an essential tool in the professional training of future medical professionals. The study emphasizes the advantages of interactive teaching methods such as role-plays, professional situation simulations, case studies, collaborative learning, and interdisciplinary tasks, which allow for the integration of foreign language instruction with professional disciplines. The importance of extensively applying modern information and communication technologies, educational platforms, virtual environments, digital resources, and mobile applications is outlined, as these enhance student engagement and support individualized learning paths.

The article stresses the relevance of integrating military and socially significant topics into the educational context, including those related to safety, providing medical assistance in combat zones, and ethical behavior in extreme situations. Such an approach contributes to the development of civic responsibility, empathy, stress resilience, and critical thinking. The importance of developing communicative competence among medical students is substantiated – particularly the ability to listen actively, engage in dialogue, show empathy, collaborate in teams, and make decisions under uncertainty.

The authors emphasize that, under wartime conditions, the teacher's role has expanded considerably. Educators must serve not only as subject matter experts but also as mentors, facilitators, and informal psychological support figures, demonstrating pedagogical flexibility, creativity, and a readiness to revise and renew teaching methods according to students' individual needs. The integration of digital solutions and the promotion of autonomous learning skills among students are identified as key factors in ensuring the quality of foreign language education.

In conclusion, the authors assert that despite the extremely difficult circumstances caused by the war, the educational process in Ukrainian medical institutions can remain effective, goal-oriented, adaptable, and humanistically driven. The ultimate aim is to prepare a competitive medical professional who is capable of intercultural communication, professional development, and international collaboration – made possible through mastery of a foreign language as a core competency in modern global healthcare practice.

Key words: higher medical education institutions, teaching of a foreign language, martial law, communicative competence, educational process adaptation.

УДК [378.147]:811(477):355.48
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.21>

Дудікова Л.В.,
докт. пед. наук,
професор кафедри іноземних мов
Вінницького національного медичного
університету імені М.І. Пирогова

Кондратюк А.Л.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Вінницького національного медичного
університету імені М.І. Пирогова

Повномасштабна війна, яка вже понад три роки триває на території України, вплинула на всі сфери життя, зокрема й на здобуття освіти всіх рівнів у відповідних освітніх закладах. Сотні тисяч здобувачів середньої, фахової передвищої та вищої освіти опинились під ворожою окупацією чи були вимушені виїхати зі своїх домівок. Сьогодні українські заклади освіти докладають великих зусиль, щоб надати доступ до якісної освіти як школярам, так і здобувачам вищої освіти, не є винятком і медичні заклади вищої освіти.

В умовах глобалізації й інтеграції, численних викликів, зокрема в умовах воєнного стану, важливість висококваліфікованих медичних фахівців, здатних ефективно взаємодіяти в міжнародному середовищі, набуває особливого значення. Іноземні мови є необхідним інструментом для забезпечення належної взаємодії між медичними працівниками різних країн, зокрема у випадках отримання гуманітарної допомоги, спільної роботи з міжнародними медичними організаціями або взаємодії з іноземними пацієнтами. Актуальність дослідження визначається необхідністю адаптації освітнього процесу у медичних закладах вищої освіти до умов воєнного стану, коли навчання повинно бути максимально ефективним та практично орієнтованим. У таких умовах особливо важливо забезпечити не тільки знання медичної термінології, але й розвиток комунікативних навичок, здатність здобувачів освіти до швидкої адаптації в екстремальних ситуаціях.

Слід зазначити, що сучасні українські науковці звертають особливу увагу на дослідження особливостей організації освітнього процесу в закладах освіти різного рівня в умовах воєнного стану. До прикладу, такі дослідники, як Г. Волкова [1], І. Грищенко [4], Ю. Козаченко [5] та ін. займаються розглядом проблем функціонування національної системи вищої освіти в Україні в умовах повномасштабної війни та визначають низку важливих викликів перед системою вищої освіти у цих складних умовах. Однак, попри наявність значної кількості праць, присвячених проблемам навчання та викладання в умовах воєнного стану, питання специфіки викладання іноземних мов у медичних закладах вищої освіти в умовах воєнного стану залишається малодослідженим, що й зумовлює необхідність його детального розгляду.

В умовах воєнного стану викладання іноземної мови у медичних закладах освіти стає особливо важливим завданням підготовки майбутніх медиків. Ефективне розв'язання зазначеного завдання передбачає адаптацію викладачів та здобувачів освіти до нових умов викладання і навчання, забезпечення комфортних умов для всіх учасників освітнього процесу, використання сучасних методів, форм та технологій роботи на заняттях тощо.

Перш за все викладачам іноземних мов у медичних закладах освіти рекомендовано не

тільки виконувати навчальну програму з іноземної мови, але й забезпечувати психологічний комфорт здобувачів освіти, оскільки в умовах воєнного стану особливо важливо забезпечити їхні права та надати їм можливості продовжувати навчання [7]. На заняттях слід створювати сприятливу, дружню та невимушену атмосферу, яка мотивуватиме студентів до активної діяльності, дозволить хоча б на короткий час абстрагуватися від зовнішніх проблем та зануритись у цікавий процес вивчення іноземної мови.

У складних умовах повномасштабної війни викладачі та здобувачі освіти повинні бути завжди готові до можливої зміни формату навчання з очного на дистанційне або змішане та навпаки. Безсумнівно, освіта вже має певний досвід дистанційного й змішаного навчання ще з часів локдаунів, спричинених пандемією, а тому учасники освітнього процесу знають, як використовувати можливості сучасних технологій для виконання навчальних програм. Задля реалізації дистанційного й змішаного навчання в розпорядженні викладачів іноземної мови є платформи з відеоуроками, конспектами й тестами з тем, які вивчаються здобувачами освіти. Однак викладач необхідно пам'ятати, що пріоритетним повинно бути усне спілкування викладача та здобувача освіти в інтерактивному форматі, а читання та переклад різних текстів і письмові вправи мають виконуватися здобувачами освіти як самостійна навчальна робота. Окрім того, структура навчальної діяльності повинна залежати від психічних особливостей здобувачів та їхньої готовності до навчання, а тому завдання викладачів у цьому контексті – знаходити індивідуальні підходи до різних категорій здобувачів освіти [2, с. 74].

Сьогодні здобувачі освіти є свідками подій, які не можна ігнорувати або приховувати. У зв'язку з цим, на заняттях з майбутніми медиками доцільно включати військову тематику задля формування та розвитку у них громадянської компетентності. Для цього викладачам слід підготувати власний дидактичний матеріал, адаптувати його до реалій життя у нашій країні, познайомити здобувачів із новою лексику. На додаток, необхідно обговорювати військову тематику, оскільки здобувачі освіти мають висловлювати свої міркування про ті складні події, свідками та учасниками яких вони є [2, с. 74]. Можна запропонувати здобувачам освіти обговорити роботу бойових медиків, які щоденно рятують життя військових на фронті, медиків, які працюють у госпіталях, повертають військовослужбовців до життя та допомагають їм під час реабілітації.

Спілкуючись на ці теми, здобувачі освіти не тільки розв'язують питання опановування мовою, але й вивільняють свої страхи та невпевненість у майбутньому. Ймовірно, іноземна мова є однією

з небагатьох дисциплін, під час вивчення якої здобувач освіти має змогу розв'язати певні психологічні проблеми, адже має можливість висловити свої думки, розповісти про власні переживання, почути поради від одногрупників та викладача й загалом відчувати підтримку.

Для роботи з майбутніми медиками на заняттях необхідно використовувати такі методи й форми роботи, які можуть зацікавити їх, зокрема інтерактивні методи, дослідницьку роботу, проєктну роботу, евристичні методи тощо. Важливо також впроваджувати у роботу на заняттях кейс-методи, рольові ігри, міждисциплінарні завдання, які дозволяють інтегрувати знання іноземної мови з медичними дисциплінами. Такий підхід сприяє не тільки підвищенню мотивації до вивчення мови, але й розвитку комунікативних навичок, необхідних для роботи в міжнародному медичному середовищі, зокрема в умовах війни, коли знання іноземної мови стає особливо актуальним.

Погоджуємось з Н. Глушковецькою та М. Таєм у тому, що ефективним методом роботи є перегляд фільмів іноземною мовою, адже це допоможе здобувачам освіти абстрагуватись від воєнних подій, поповнити словниковий запас актуальною лексикою або сленгом. Корисним також є ведення щоденника, у якому можна висловити свої погляди, думки й емоції від прожитого дня або просто описати те, як пройшов день. Це корисно не тільки у контексті вивчення іноземної мови, але й у психологічному аспекті [2, с. 76].

Наголосимо, що робота в командах підходить на всіх етапах викладання іноземної мови, адже студенти-медики – це одна із тих соціальних груп, яка повинна вміти взаємодіяти з іншими. Звичайно, у процесі роботи можуть виникати як непорозуміння, так і конфліктні ситуації, що погіршують будь-які відносини. Медик повинен уміти заспокоювати пацієнтів, знаходити правильні слова для рідних хворих, ефективно взаємодіяти з колегами та адміністрацією закладу. На заняттях з іноземної мови здобувачі освіти постійно повинні тренувати свої комунікативні навички, де вони застосовуватимуть слова ввічливості, вибачення, жалю та турботи. Це є необхідною формою підготовки майбутніх лікарів, особливо в умовах війни, коли кожна людина потребує підтримки та розуміння [5, с. 40].

Слід зазначити, що сучасні засоби навчання сприяють урізноманітненню роботи на заняттях з іноземної мови та дають можливість повною мірою використовувати методи й прийоми викладання. До таких засобів навчання відносимо: смартфони, планшети, комп'ютери, електронні дошки, проєктори, а також зошити, підручники та роздатковий матеріал [4, с. 44]. Активне застосування досягнень новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, залучення до освітнього процесу прогресивних технологій дозволяє сучасним

викладачам досягнути поставленої мети, зацікавити здобувачів своєю дисципліною, використовувати на практиці новітні методи навчання тощо [3, с. 29].

Сьогодні різноманітні освітні платформи, мобільні застосунки, онлайн-ресурси та додатки для вивчення іноземних мов є надійними помічниками викладача, які дають можливість урізноманітнити освітній процес, зробити його більш інтерактивним та сучасним. Вони сприяють адаптації навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти, забезпечують доступ до автентичних матеріалів, таких як професійні статті, відеолекції, медичні подкасти тощо. Використання цих ресурсів також розвиває самостійність у навчанні, дозволяючи майбутнім медикам тренувати мовні навички поза аудиторією, готуватися до міжнародних іспитів чи брати участь у медичних конференціях англійською мовою.

Застосовуючи інтернет-ресурси для підготовки своїх занять, викладачі можуть послуговуватися матеріалами зі спеціальних сайтів з англійської мови. До прикладу, у викладанні англійської мови корисними стануть ресурси, як-от сайт Британської ради в Україні, вебплатформа Premier Skills English Teach-Nology тощо. Особливу увагу варто приділити безкоштовним тематичним презентаціям, лексичним і граматичним вправам, а також лінгвокраїнознавчому матеріалу. Використання готових презентацій дозволить заощадити час викладачу та зробити освітній процес цікавішим. Крім того, візуалізація навчального матеріалу сприяє кращому засвоєнню теми здобувачами освіти та допомагає ефективніше досягати поставлених цілей заняття [2, с. 75].

Висновки. Отже, з огляду на все вищезазначене, приходимо до висновку, що викладання іноземних мов у медичних закладах вищої освіти в умовах воєнного стану є непростим завданням, що вимагає гнучкості, адаптації методик та врахування психологічних і технічних чинників. Викладачі мають постійно стежити за психологічним станом здобувачів освіти, створювати позитивну й дружню атмосферу на заняттях, удосконалювати свої методи, форми й засоби роботи, щоб цікаво та продуктивно співпрацювати з майбутніми медиками. Попри всі виклики, сучасні технології та інноваційні підходи дозволяють забезпечити якісне навчання, спрямоване на формування висококваліфікованих фахівців, здатних працювати в міжнародному середовищі та ефективно реагувати на виклики сучасного світу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Волкова Г. К. Предметно-мовне інтегроване навчання іноземних мов студентів-медиків в умовах пандемії і воєнного стану. *Соціально-етичні та деонтологічні проблеми сучасної медицини* (неме-

дичні проблеми в медицині): зб. матеріалів IV міжнар. наук.-практ. конференції, м. Запоріжжя, 23–24 лютого 2023 р. Запоріжжя: ЗДМУ, 2023. С. 118–121.

2. Глушковецька Н. А., Таєм М. Д. Навчання іноземних мов в умовах воєнного стану. *Нова філологія*: 2023. № 89. С. 72–77. DOI: <https://doi.org/10.26661/2414-1135-2023-89-10>.

3. Грищенко І. В. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі навчання української мови як іноземної. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*: Серія «Філологія». 2019. Вип. 41. С. 29–31.

4. Грищенко І. В., Арістова Н. О. Специфіка викладання іноземної мови в умовах воєнного стану URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735164/1/36ірник%20Світ%20дидактики%202022_25.01_2-52-55.pdf

5. Козаченко Ю. Викладання іноземних мов у медичних закладах освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 2. С. 36–46.

6. Сердюк О., Леоненко М. Навчання іноземної мови в умовах воєнного стану: адаптація до нових умов URL: <http://www.soippo.edu.ua/index.php/4873-navchannya-inozemnoji-movi-v-umovakh-voennogo-stanu-adaptatsiya-do-novikh-umov>

METHODS OF TEACHING COMPLEX SECTIONS OF DESCRIPTIVE GEOMETRY TO STUDENTS OF ARCHITECTURAL SPECIALTIES

МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ СКЛАДНИХ РОЗДІЛІВ НАРИСНОЇ ГЕОМЕТРІЇ СТУДЕНТАМ АРХІТЕКТУРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

The work is devoted to improving the methods of teaching the discipline «Descriptive Geometry» to students studying in the specialty «Architecture and Town Planning».

High-quality training of specialists is an important task of higher education institutions. Descriptive geometry, which is closely related to the disciplines that are studied in the future directly in the specialty, is basic, so special attention should be paid to its high-quality mastery. Problems that lead to a decrease in the success and quality of training in the discipline have been identified, which prompted teachers to search for and develop new effective methods of teaching it.

In the second semester of the 2024–2025 academic year, the Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture (OSACEA) applied a methodology for teaching descriptive geometry, according to which, along with the presentation of the main material of the classes, students were sent pre-made video recordings of explanations of the implementation of examples of individual tasks and solving problems. Viewing the filmed material the required number of times and the ability to enlarge the images as a result allowed students to independently understand the problems that arose and solve the problems. Analysis of the learning results and a survey among students indicated the advantages of such a methodology. The work also focuses on the proposed methodology for teaching one of the complex topics in descriptive geometry. The teachers used specially developed step-by-step images of an example of solving the problem, each of which is accompanied by a detailed description of the constructions. This approach allowed students to review the material for the amount of time they needed and independently deal with the problems that arose when solving the problems. The teacher, in turn, did not waste time on repeated constructions on the board or in a graphic editor. This teaching methodology allowed them to work effectively with the group, increasing the success rate and level of training of students. In order to assess the effectiveness of implementing the improved methodology into the educational process, an analysis of the learning outcomes was conducted. It was determined that in the groups of the 2024–2025 academic year, where the new methodology was used, the speed of execution and the quality of work are higher than in the groups of previous years of study. The proposed methodology for teaching descriptive geometry is effective and can be implemented in the educational process.

Key words: *descriptive geometry, teaching methods, specialty «Architecture and Town Planning», training format, quality of education.*

Робота присвячена вдосконаленню методів викладання дисципліни «Нарисна геометрія» студентам, які навчаються за спеціальністю «Архітектура та містобудування».

Якісна підготовка спеціалістів є важливою задачею закладів вищої освіти. Нарисна геометрія, яка тісно пов'язана з дисциплінами, що вивчаються в подальшому безпосередньо за спеціальністю, є базовою, тому потрібно приділяти особливу увагу її якісному засвоєнню. Були виявлені проблеми, які призводять до зниження успішності та якості навчання з дисципліни, що спонукало викладачів до пошуку та розробки нових ефективних методів її викладання.

В Одеській державній академії будівництва та архітектури (ОДАБА) у другому семестрі 2024–2025 навчального було застосовано методику викладання нарисної геометрії згідно якій разом з викладенням основного матеріалу занять студентам надсилались заздалегідь зроблені відеозаписи пояснень виконання прикладів індивідуальних завдань і розв'язання задач. Переглядання відеозапису матеріалу у необхідній кількості разів та можливість збільшення зображення побудов в результаті дало змогу студентам самостійно розібратись у виниклих проблемах та розв'язати задачі. Аналіз результатів навчання та опитування серед студентів вказали на переваги такої методики. В роботі також акцентовано увагу на запропоновану методику викладання однієї зі складних тем з нарисної геометрії. Викладачами застосовано спеціально розроблені покрокові зображення прикладу розв'язання завдання, кожне з яких супроводжується детальним описом виконання побудов. Такий підхід дав змогу студентам роздивитись матеріал необхідну для них кількість часу, і самостійно розібратись з виниклими проблемами при розв'язанні задач. Викладач, в свою чергу, не витрачав час для повторних побудов на дошці чи в графічному редакторі. Така методика викладання дозволила ефективно працювати з групою, підвищуючи успішність та рівень підготовки студентів. З метою оцінки ефективності впровадження у навчальний процес удосконаленої методики проведений аналіз результатів навчання. Визначено, що в групах 2024–2025 навчального року, де застосовувалась нова методика, швидкість виконання і якість робіт вища, ніж в групах попередніх років навчання. Запропонована методика викладання нарисної геометрії є ефективною, її можна впроваджувати у навчальний процес.

Ключові слова: *нарисна геометрія, методи викладання, спеціальність «Архітектура та містобудування», формат навчання, якість освіти.*

UDC 371.2:514.18

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.22>

Dumanska V.V.,

PhD,

Associate Professor at the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture

Introduction. One of the most important among the many subjects studied by students in the specialty «Architecture and Town Planning» is the discipline "Descriptive Geometry", which is taught in the first year of the Odesa State Academy of Civil Engineering

and Architecture (OSACEA) for two semesters. The purpose of the discipline is to teach students geometric modeling of objects and processes, the ability to rationally solve engineering geometric problems. When studying descriptive geometry, students acquire

such competencies as the ability to correctly execute and read drawings of spatial objects and buildings, and acquire abilities and special skills of graphic literacy. This discipline contributes to the development of spatial perception of the future specialist and teaches to perceive the environment figuratively.

Statement of the problem in general terms and its connection with important scientific or practical tasks. High-quality training of specialists in the specialty of «Architecture and Town Planning» is an important task of a higher education institution that prepares students in the relevant field. Descriptive geometry is one of the most complex disciplines that future architects need to master well. After all, in the future, based on the acquired knowledge in this subject, students proceed to study disciplines directly in their specialty. According to the results of the analysis of the quality of education over the past few years (when switching to full or partial distance learning), a decrease in the quality of works on descriptive geometry and the speed of their completion by students has been noted. This fact requires the search for new effective solutions for teaching descriptive geometry and their further implementation in the educational process. Therefore, in order to improve the quality of training for students of the specialty «Architecture and Town Planning», the teachers of the Department of «Descriptive Geometry and Engineering Graphics» of the OSACEA were faced with the task: with a limited number of hours allocated for classroom lessons and in any format of learning (online, offline or mixed), to develop new effective methods of teaching the discipline «Descriptive Geometry».

Analysis of recent research and publications. The high quality of students' training depends on their interest in studying the discipline. Therefore, the teachers of the Department of «Descriptive Geometry and Engineering Graphics» are constantly searching, developing and improving new methods of teaching descriptive geometry for online, offline and mixed learning formats [1, p. 143]. Over the years of teaching, it has been noticed that the use of models when explaining the topics of descriptive geometry classes helps students better understand the material. Therefore, the employees of the department created models for various sections of the discipline, which are used in the educational process. When teaching online, teachers take photos of models from different angles in advance, and then use the footage for explanations. This teaching method allows students to develop spatial thinking, which helps push them to find the right solution to a problem [2, pp. 17, 25]. In recent years, when explaining and simultaneously solving problems on the board (using chalk and drawing tools) in an offline learning format, the teacher takes a photo of each step of the construction. The collected set of photo materials is subsequently used in explanations in the online learning format and, if

necessary, is sent to students. This allows students to independently look at the photo and figure out the problem, which contributes to understanding the material and helps in solving problems. The considered methods are very convenient, as they save time on explanations, the prepared materials are useful in mastering complex topics of descriptive geometry, but to obtain higher learning results, it is necessary to search for and develop an improved methodology for teaching the discipline.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. Let us consider several main factors that lead to a decrease in the quality of teaching the subject «Descriptive Geometry», which is difficult for students to study. The reduction in the number of classroom hours allocated to the discipline has led to the fact that teachers, in a limited time, must provide the necessary material in a concise form. For this reason, they do not have enough time in the classroom to re-explain the material to students who need it, as they are forced to give preference to teaching information on the topic of the lesson. Another teaching problem is that under martial law, air raid sirens sometimes sound during classes, and the learning process stops during this period. This leads to the teacher having to provide material briefly and incompletely in the classroom hours remaining for the corresponding lesson. Another problem of teaching descriptive geometry is the lack of graphic skills among students entering technical education institutions. This is due to the fact that the subject «Drawing», which is closely related to descriptive geometry, is excluded from the list of school subjects. This fact means that teachers, while teaching material on descriptive geometry, are forced, if necessary, to additionally provide information on the subject «Drawing». The above-mentioned problems encourage teachers to search for and develop new effective methods of teaching the subject «Descriptive Geometry».

Purpose of the article. The aim of the work is to improve the quality of teaching the graphic discipline «Descriptive Geometry» to students of the specialty «Architecture and Town Planning». The aim is achieved by searching, researching and implementing new effective teaching methods into the educational process.

Presentation of the main research material. In the 2024–2025 academic year, teachers of the Department of «Descriptive Geometry and Engineering Graphics» of the Odesa State Academy of Civil Engineering and Architecture developed and refined new methods of teaching complex sections of the discipline «Descriptive Geometry» for students of the specialty «Architecture and Town Planning» in order to make the material easy and accessible to understand. It was decided to make video recordings of explanations of individual tasks and problem solving during the classes. In the offline form of training,

explanations and constructions were recorded on the board, and in the online form, they were recorded on the screen. The recorded material, which was sent to students as needed, became very useful to them, because in the future it can be used when examining the explanations in detail for the required amount of time for a particular student. A survey among students confirmed that the recorded material helped them a lot when performing individual tasks, since in case of any misunderstandings they were able to watch the video recordings the required number of times, as well as enlarge the image of the constructions on the board.

In the above work, we also want to focus on the new methodology for teaching the complex topic of descriptive geometry «Construction of perspective and reflection of a group of bodies with a lowered plan and scale of heights with two vanishing points», proposed in the 2024–2025 academic year. The teachers of the department have previously developed step-by-step images of the task on the example of a group of bodies. According to the new methodology, it is proposed to add step-by-step images of an example of solving the task and additional video recordings with explanations of the implementation to the teaching material. Step-by-step images begin with the construction of the condition and layout of the task, then the lowered plan, the scale of heights, the construction of the perspective of objects using the lowered plan and the scale of heights, the determination of the objects' shades, the construction of shadows from

objects on the subject plane and shadows from some objects on others, the construction of reflection in a horizontally located mirror, and finally the design of the final image, Fig. 1. Each of the images is accompanied by a detailed description of the construction at the corresponding stage. The developed example covers the entire possible variety of object forms that are available in the options provided to students for completing the task. The proposed material can be used in all forms of learning – online, offline and mixed, since at any moment students have the opportunity to open it on their smartphones and, looking at the example, find and understand it when a problem arises in solving the task.

The method of teaching material using step-by-step images is convenient for students who were absent from class, or who were distracted during the explanations, and listened to part of the material provided, or among those who do not perceive the explanation of the material the first time. In turn, the teacher offers such students to open the proposed example at a particular step and explains the material they missed or did not understand, without performing repeated constructions on the board or in a graphic editor. This teaching method significantly saves classroom hours, which allows them to work effectively with the group, increasing the success rate and level of training of students.

To assess the effectiveness of the implementation of the new methodology in the educational process,

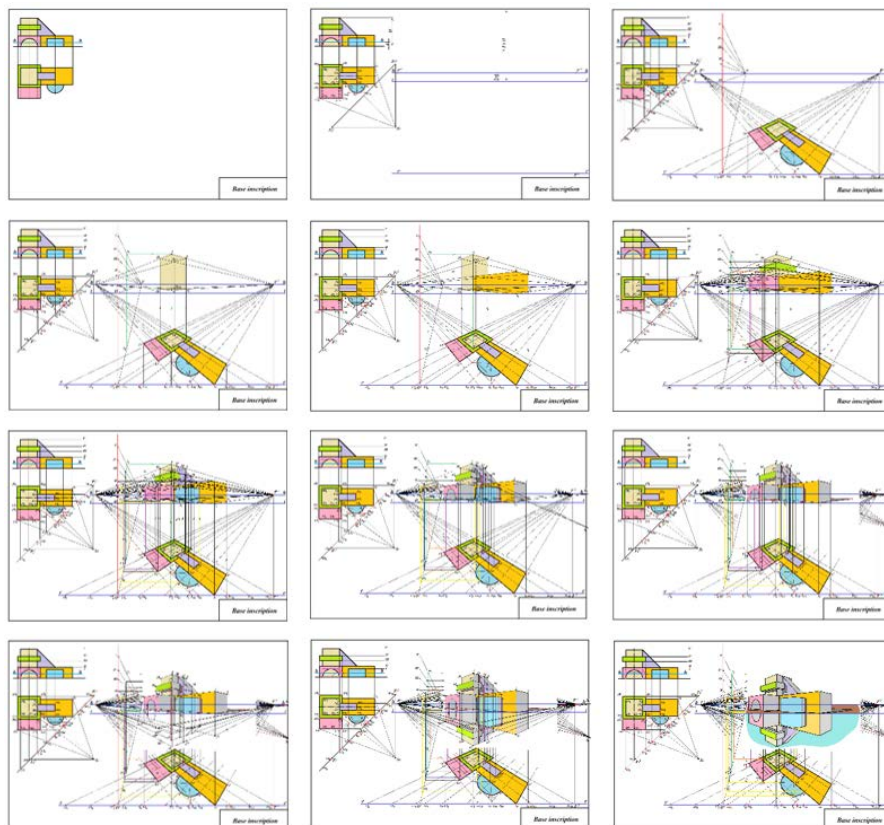


Fig. 1. Some of the developed step-by-step images

Table 1

Learning outcomes for performing a calculation-graphic work

Year of study	Group number	Number of students in the group	Percentage of students who submitted assignments on time	Percentage of students who submitted assignments on time and received high grades
1	2	3	4	5
2024–2025	A-180	28	82	79
	A-181	23	79	96
2023–2024	A-172	24	38	78
	A-173	25	64	88
2022–2023	A-161	25	32	75
	A-163	23	39	89

an analysis of learning outcomes was conducted. The data obtained from performing calculation-graphic works among two groups (A-180 and A-181) of the 2024–2025 academic year, where the new methodology was used, were considered. To compare learning outcomes, data were selected from two groups (A-172 and A-173) for the 2023–2024 academic year and two groups (A-161 and A-163) for the 2022–2023 academic year. The parameters that characterize success and quality were selected, respectively, as the number of students in the group who completed the work on time (i.e., within the deadline set by the teacher), and the number of students in the group who received high grades («excellent» and «good») for the task that was completed on time. The obtained data are summarized in Table 1.

When comparing the results, it can be seen that in the groups of the 2024–2025 academic year, the percentage of students who passed the task on time is much higher than in previous years of study (on average, by about 37%). As for the percentage of students who passed the task with high grades among those who completed the task on time, it can be seen that the average indicator for the last academic year is slightly higher (on average, by about 5%). According to the results of the analysis of the conducted studies, it can be concluded that in the groups of the 2024–2025 academic year, which were provided with explanations using additional video materials and step-by-step images of an example of the task, the speed of completion and quality of work are higher than in those groups where these additional materials were not used, that is, the proposed methodology is effective, it can be used in the future in the educational process.

Fig. 2 presents several graphic works completed by students in the 2024–2025 academic year using a new teaching methodology in the educational process.

Conclusions. The paper presents an improved methodology for teaching complex topics in the

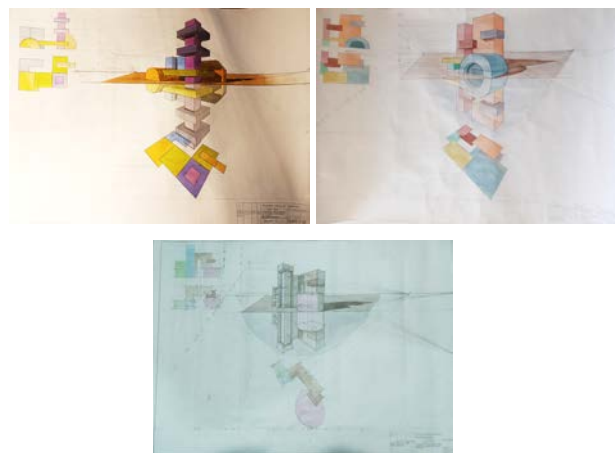


Fig. 2. Examples of work completed by students in the 2024–2025 academic year

graphic discipline «Descriptive Geometry» to students of the specialty "Architecture and Town Planning". which can be used in any format of training. Studies of the results of training using the proposed methodology were conducted. Analysis of the research results indicated an increase in the speed and quality of work performed by students, which indicates the effectiveness of the developed teaching methodology. It is proposed to apply the presented methodology when teaching complex topics in graphic disciplines in higher education institutions.

REFERENCES:

1. Думанська В. В., Сидорова Н. В., Доценко Ю. В. Викладання нарисної геометрії студентам – майбутнім архітекторам в умовах дистанційного навчання. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2023. Вип. 62. Т. 1. С. 141–144.
2. Перпері А. О., Думанська В. В., Бредньова В. П., Доценко Ю. В., Вікторов О. В., Сидорова Н. В. Удосконалення методології викладання графічних дисциплін для студентів архітектурно-художніх і будівельних спеціальностей : монографія. Одеса : ОДАБА, 2022. 181 с.

COMPETENCY MODEL OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS OF MATHEMATICS SUBJECTS IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРЕДМЕТІВ МАТЕМАТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

The article reveals the organization of professional development of teachers of mathematical subjects in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine. The issue of modeling the educational process in the system of advanced training of teachers on the basis of competency-based and andragogical approaches according to the programmes of advanced training of specialists is considered. Using the example of implementing an author's advanced training course for teachers of mathematical subjects «Professional Culture of a Mathematics Teacher», the features of building a competency-based model of teacher training are revealed, the structure and content of the curriculum are presented, the goal and objectives of teacher training are determined, and the forms and methods of interaction with course participants are described. The feasibility of modeling the educational process is substantiated, taking into account the provisions of current regulatory documents regulating the structure and content of teachers' professional competencies, as well as the results of modern scientific research in the field of pedagogy, in particular adult education and professional development of pedagogical personnel. It is characterized that the model of the educational process in postgraduate education has target, content, operational, methodological and effective components. It has been analyzed that the effectiveness of training in the context of teacher professional development is significantly influenced by adherence to the principles of educational design, namely ensuring the accessibility of educational content for all participants in the educational process, flexibility in choosing methods of perception, expression and assimilation of information, and the creation of a variable educational environment that takes into account different learning styles, levels of training and individual educational needs of specialists.

Key words: *mathematics teachers, teacher training, educational process, modeling, competency-based approach, adult education, postgraduate pedagogical education, Ukraine.*

Стаття присвячена організації професійного вдосконалення вчителів предметів математичної освітньої галузі в системі післядипломної педагогічної освіти України. Розглянуто питання моделювання освітнього процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів на засадах компетентнісного й андрагогічного підходів за програмами курсового підвищення кваліфікації фахівців. На прикладі реалізації авторського курсу підвищення кваліфікації для вчителів предметів математичної галузі «Професійна культура вчителя математики» розкрито особливості побудови компетентнісної моделі навчання вчителів, подається структура та зміст навчальної програми, визначаються мета й завдання навчання вчителів, описуються форми та методи взаємодії зі слухачами курсів. Обґрунтовано доцільність моделювання освітнього процесу з урахуванням положень чинних нормативно-правових документів, що регламентують структуру та зміст професійних компетентностей вчителів, а також результатів сучасних наукових досліджень у галузі педагогіки, зокрема освіти дорослих і професійного розвитку педагогічних кадрів. Схарактеризовано, що модель освітнього процесу у післядипломній освіті має цільовий, змістовий, операційний, методичний та результативний складники. Проаналізовано, що на ефективність навчання в контексті підвищення кваліфікації вчителів суттєво впливає дотримання принципів освітнього дизайну – забезпечення доступності навчального контенту для всіх учасників освітнього процесу, гнучкість у виборі способів сприйняття, вираження і засвоєння інформації, створення варіативного освітнього середовища, яке враховує різні стилі навчання, рівень підготовки та індивідуальні освітні потреби фахівців.

Ключові слова: *вчителі математики, підвищення кваліфікації вчителів, освітній процес, моделювання, компетентнісний підхід, освіта дорослих, післядипломна педагогічна освіта, Україна.*

UDC 37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.23>

Yevtushenko N.V.,

Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Natural and Mathematical Disciplines
and Information Technologies in Education
Chernihiv Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education
named after K.D. Ushynskiy

Formulation of the problem in a general form.

The modern system of advanced training of teachers in postgraduate education is characterized by deep systemic reformation, the purpose of which is to improve the system of pedagogical education for the training of pedagogical workers and the formation and development of modern alternative models of continuous professional and personal development of specialists. In state documents, it is noted that the functioning of the new system of advanced training for teachers should be focused on «increasing

and expanding the opportunities of teaching staff to improve their teaching skills and lifelong professional growth» [12].

Changes in the organization of advanced training of teachers in the postgraduate period, namely, the choice of content, forms and methods of teaching, are caused by the implementation of the state policy in the field of reforming basic secondary education «New Ukrainian School» (NUS), which is aimed at creating a modern school that educates creative, responsible, active and enterprising citizens [6]. Such

steps on the part of the state are intended to further promote European integration processes in the country's education and be aimed at ensuring the sustainable development of Ukrainian society.

The concept of the New Ukrainian School provides for competency-based learning, centered on the student's personality. The role of the teacher is to create a favorable educational environment that supports the formation of soft skills and readiness for lifelong learning. Fulfilling this role is possible only if the teacher is constantly growing professionally, that is improving pedagogical skills, digital competence and emotional intelligence, as well as organizational and communication skills. Such development becomes real under the condition of purposeful organization of teacher training based on a competency-based approach, which involves building an appropriate model of the educational process focused on the development of professional competencies of specialists.

It should be noted that the educational process in institutions of postgraduate pedagogical education, where teachers' advanced training is carried out, has its own characteristics, determined by the specifics of teaching adults with higher education and experience in their professional teaching. All this makes the issue of developing new technologies, teacher training methods, and finding new approaches to organizing the educational process in the system of teacher in-service training relevant.

Analysis of recent research and publications.

Research into theoretical and practical aspects of organizing the educational process for teachers in the context of a competency-based approach is highlighted in scientific studies related to the development of the following teacher competencies: professional (A. Voievoda, V. Saiuk), methodological (V. Zabolotnyi), informatics (E. Smirnova-Trybulska), informational (P. Grabovskiy), research (L. Burchak, O. Norkina), mathematical (S. Rakov), and psychological and pedagogical (N. Lisova) competencies of teachers.

Thus, in the research of M. Byrk [2], the system of professional development of teachers in postgraduate education is defined as «a single complex of structural and functional components (forms, methods, means, conditions and content)», and he considers the professional development of teachers to be its system-forming factor [2, p. 136]. The structural model of the development of information competence of teachers in postgraduate education developed by P. Grabovskiy [4] contains such components as: target, diagnostic-motivational, content, procedural, evaluation-design, and effective. According to the scientist, the development of competence is carried out using modern information and communication tools [4].

In her scientific work, O. Norkina [8] notes that information and communication technologies are an important means of increasing the effectiveness of

the development of research competence of mathematics teachers in postgraduate education. The researcher has developed an author's model of developing research competence of a modern teacher, which consists of the following blocks: target (goal, objectives, methodological approaches and principles), operational-technological (types of information and communication technologies and methods of their application), evaluative-resultative (criteria, indicators and levels of development of research competence of mathematics teachers) that require the implementation of a number of organizational and pedagogical conditions for effective implementation.

The problematic tasks of postgraduate education, which ensures the improvement of professional knowledge, skills, and abilities of specialists, in accordance with innovation processes, are presented in the study of O. Babkova [1]. The researcher believes that the improvement of the teacher's professional characteristics is determined by the leading provisions of the competence approach, on which the State Standard of Basic and Secondary Education is based (that is assessment of key, general educational and branch competencies of schoolchildren), as well as the need for constant updating of knowledge regarding modern international assessment standards and skills in organizing assessment procedures [1].

An important problem of modeling learning in the system of advanced training of teachers is revealed by researcher N. Bilyk [3], who considers the main strategic direction of development of the system of teachers' advanced training to be consistent integration into the European educational space, achieving a balance between the demand and supply of specialists in the labor market, constant work with scientific and pedagogical and pedagogical workers, and the introduction of new concepts and technologies, alongside with a significant improvement in the scientific and methodological support of the learning process [3, p. 3].

Having analyzed the studies devoted to improving the qualifications of teachers in postgraduate pedagogical education in Ukraine, we come to the conclusion that they have sufficiently thoroughly developed theoretical and practical principles of improving the qualifications of teachers (goals, content, organization, principles, forms and methods), there are also attempts to create models for the development of teachers' professional competence. Individual issues of the development of teachers' personal qualities have been investigated. The psychological and pedagogical principles of professional development and improving the qualifications of specialists have been considered.

Highlighting previously unresolved parts of the overall problem. In the context of the above material, there is a need to develop a competency-based model of teacher training that would meet

modern requirements for a teacher's professional activity. Such a model should be based on the provisions of current regulatory and legal documents that determine the structure and content of professional competencies of specialists and take into account the results of scientific research in the field of pedagogy, which reflect the latest approaches to adult education, continuous professional development, and educational design in the system of postgraduate pedagogical education.

The purpose of the article. The purpose of the study is to familiarize with the features of building a competency-based model of advanced training for teachers of mathematics subjects in postgraduate education in Ukraine, to highlight the experience of implementing an author's course aimed at developing a teacher's professional competence.

Presentation of the main research material. Modeling is a characteristic method of studying pedagogical processes, which in the scientific literature are considered as a «system of immeasurable complexity» [10]. At the same time, any modeling involves the use of abstraction and idealization and allows us to operate with objects about which we do not have complete knowledge. This is especially true for modeling complex pedagogical processes, the effect of which depends on a large number of interrelated factors of various origins.

The essence of the modeling method is the creation and study of a scientific model, which is understood as «a semantically presented and materially realized system that adequately reflects the subject of research (namely, it models the structures of the educational process or the management of this process, etc.)» [11, p. 35]. To substantiate the competency model of teacher professional development in postgraduate education, we will use the prognostic type of model for optimal resource allocation and specification of the goals of the educational process.

The construction of the model requires taking into account the fact that training at advanced training courses should be considered through the prism of the andragogical approach, since it is an educational activity focused on adult learners. Adult students, as a rule, have different levels of awareness of their own professional needs and already have some practical experience. Therefore, there is a need to satisfy the personal requests of experienced and qualified specialists regarding their implementation of pedagogical activities. Therefore, let us turn to the basic concepts of the study («competence», «professional and general competencies of a teacher», «competences of teachers of mathematics subjects», etc.), taking into consideration the peculiarities of implementing educational activities in postgraduate pedagogical education and adult education.

By personality competence we mean «a dynamic combination of knowledge, abilities, skills, ways of

thinking, views, values, and other personal qualities that determine a person's ability to successfully socialize, conduct professional and/or further educational activities» [9]. At the level of Ukrainian legislation, professional competencies are defined as «a set of knowledge, skills and abilities, as well as professionally significant personal qualities that ensure the ability to perform at a certain level labor functions defined by the professional standard» [9].

Of direct importance for building a competency model are the provisions laid down in the professional standard, which serve as the basis for the formation and development of professional qualifications of specialists, in particular, the document contains requirements for the competencies of pedagogical workers approved in accordance with the established procedure [9]. According to current legislation, the use of a competency-based approach for the professional development of Ukrainian teachers involves the development of a whole complex of teacher competencies, namely: general (civic, social, cultural, leadership, entrepreneurial) and professional (linguistic-communicative, subject-methodical, informational and digital, psychological, emotional and ethical, pedagogical partnership, inclusive, health-preserving, design, prognostic, organizational, evaluative and analytical, innovative, reflective competencies, as well as the ability to learn throughout life) competencies [7].

The purpose of the proposed model is to improve the process of advanced training of teachers of mathematical subjects in the system of postgraduate pedagogical education in accordance with the current requirements of the development of Ukrainian society, defined by the current Professional Standard [7]. The implementation of this model involves ensuring continuous professional development of teachers, focusing on a competency-based approach, as well as taking into account modern challenges caused by the reform of school education, alongside with the introduction of innovative technologies, and the need to improve professional and cross-disciplinary competencies in accordance with European guidelines for the quality of education.

The model contains the following components: target, content, operational, methodological and effective. The target component includes the goal and objectives of training. The content component is determined by the content and types of exercises aimed at developing teachers' competence, the ratio of their types in different topics of training. The operational component combines forms (face-to-face, distance, mixed) and methods (practical, problem-based teaching, research, partial-search, problem-based), which are proposed to be used in the educational process of improving teachers' qualifications, as well as forms and types of student activities, and types of tools that are presented in information and communication support. Since the result must correspond to

the set goal, the effective component is directly consistent with the target and contains a description of the achieved results in the development of teacher competences.

An example of the implementation of such a model in practice is training under the course programme for advanced training of teachers of mathematical subjects «Professional Culture of a Mathematics Teacher» (course duration: 30 hours (1 ECTS credit), form of study: full-time / full-time-distance / distance / mixed), organized on the basis of the Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushynskiy [5]. Training under this program is as competency-based as possible and focused on the requests and needs of education seekers. The goal of the program is to develop general and professional competencies, deepen pedagogical and methodological knowledge, as well as knowledge of the subject, the history of mathematics as a component of the teacher's general culture, alongside with familiarization with new teaching methods and their practical application in the educational process.

The content of this curriculum includes such important topics as: «Development of the teacher's professional culture in the context of the requirements of the pedagogy of success» (2 hours), «Development of the general cultural competence of a mathematics teacher» (2 hours), «Modern approaches to the content and methodology of developing the logical-mathematical competence of a teacher» (4 hours), «Algorithmic competence of a mathematics teacher: algorithmic knowledge, algorithmic thinking, algorithmic culture» (4 hours), «Information and digital competence of a mathematics teacher» (4 hours), «Geometric component of mathematical competence of a mathematics teacher» (4 hours), «Methodological competence of a mathematics teacher» (4 hours), «International mathematical competitions and educational measurements TIMSS, PISA» (2 hours).

The expected learning outcomes of this program include deepening the professional, pedagogical, mathematical, informational, general culture and erudition of pedagogical workers, which is achieved through the development of general (GC.01, GC.02) and professional (A2.1, A2.4, A3.2, D3.1, D3.2, E1.2, E1.3, E2.1, E3.1) competencies of the teacher and provides training for specialists to implement the provisions of the concept of the New Ukrainian School. In the practical aspect, there is an appeal to the best examples of teacher training experience aimed at meeting the needs of Ukrainian society in the professional training of high-level specialists who will have innovative thinking and motivation for self-improvement and lifelong self-learning.

Thus, subject-methodological competence (A2.1 – modeling of learning content according to mandatory results) is developed in Topic 3 (4 hours) «Modern approaches to the content and methods of

developing logical-mathematical competence». The topic includes the following issues: the teacher's logical competence as the level of mastery of the deductive method of proving and disproving statements (concepts, statements, axioms, theorems and their proofs, counterexamples to theorems, etc.), finding a logical error, using mathematical and logical symbols. The practical part is the formation of students' logical competence on the example of studying the following topics: 3.1 «Planimetry – Properties of the simplest geometric shapes», 3.2 «Steriometry – Lines and planes in space».

Improving subject-methodological competence (A2.4 – the ability to acquire and develop current and effective methods and technologies in order to train and develop students' abilities) occurs during the development of Topic 6 – «Methodological competence of a mathematics teacher» (4 hours). It is intended to develop the teacher's ability to evaluate the appropriateness of choosing mathematical methods, analyze the effectiveness of their use for solving competency-based problems, and the ability to reflect on their own experience on these issues. The workshop includes an analysis of the following topics: topic 6.1 – «Elements of combinatorics, the beginnings of probability theory and elements of statistics»; topic 6.2 – «Two-person games: Finding a strategy for success».

The development of information and digital competence (topic A3.2 – the ability to effectively use existing and create (if necessary) new electronic (digital) resources) occurs, for example, when working on the questions «Mathematical statistics at mathematics lessons: how artificial intelligence helps analyze the data (ChatGPT, Excel with AI functions, Google Sheets, Canva)», «Geometric transformations using the Cabri Express program».

Innovative, in our opinion, is the experience of using training methods during the study by students of the topic «Development of general cultural competence of a mathematics teacher» (2 hours) in the following areas: general cultural competence as an indicator of the general and pedagogical culture of a mathematics teacher, general-cultural potential of the history of mathematics; conducting a questionnaire survey of teachers to identify the teacher's ability to self-development as well as testing «Intellectual characteristics» according to Kettler and performing exercises of «Science of deduction», «Identifying correspondence» and «Achievements of great mathematicians».

Organizational competence (D2) is an important component of a teacher's professional competence. The development of this personal characteristic of specialists (D2.1 – the ability to organize the process of learning, upbringing and development of education recipients, D2.2 – the ability to organize various types and forms of educational and cognitive activity

of education seekers) is integrated with the improvement of another equally important competence for teachers of mathematical subjects, algorithmic. The program provides for the study of Topic 3. «Algorithmic competence of a mathematics teacher: algorithmic knowledge, algorithmic thinking, and algorithmic culture» (4 hours) and is considered in the context of illuminating such issues as: algorithmic competence of a mathematics teacher as the ability to solve typical mathematical problems, the practical use of algorithms for solving typical problems, systematization of typical problems; finding criteria for reducing problems to typical ones and using various information sources to find procedures for solving typical problems (textbook, reference book, Internet resources). Practical sessions include the following: topic 3.1 – Using algorithms for typical tasks on the topic: «Equations, inequalities and their systems», topic 3.2 – The importance of building algorithms for tasks on the topic «Functions».

The teacher's evaluative and analytical competence (D3.1 – the ability to assess the learning outcomes of education seekers, D3.2 – the ability to analyze the learning outcomes of education recipients, D3.3 – the ability to form the capacity of education seekers to self-assess and peer-assess learning outcomes) is developed on the materials of topic 8 «International mathematical competitions and educational measurements» (4 hours), which includes the following questions: 8.1: International studies TIMSS, PISA. Features of implementation. Statistical data. 8.2: Specificity of mathematical problems in test notebooks. 8.3: Analysis of the level of complexity and compliance with the mathematics programmes of Ukrainian schools.

The ability to learn throughout life, namely: to carry out professional development and receive support from colleagues (E1.1) develops during the consideration of all the topics, including ones in the final discussion session, where feedback is maintained with the students and an exchange of views between colleagues is carried out. During the class, students provide answers to the questions of the initial questionnaire: «During the educational process, I found out/understood/learned...»; «I was most interested in...»; «I had the greatest difficulties with...»; «What changes have occurred in me (in my knowledge of mathematics/computer science/in my ability to receive new information/in my reflective skills)?»: «I wish I...». The survey is carried out with the aim of providing self-assessment by students on the knowledge gained during their studies and reflection on their activities on the courses. The teachers' workload is taken into account, so it is completed at a convenient time using Google Forms (<https://forms.gle/vcyT-8JADY9BfmMu6A>).

So, we have developed and are implementing a competency-based model of advanced training for

mathematics teachers in the system of postgraduate pedagogical education in Ukraine, which is realized through training students according to the author's course programme «Professional Culture of a Mathematics Teacher». In practice, we ensure the integration of the development of general and professional competencies with subject-specific competencies – mathematical, algorithmic, logical-mathematical, methodological, and research, which are crucial for specialists in this educational field. The content of the course is practice-oriented, its relevance and applied nature are confirmed by the adaptation of the educational content to the real professional needs of teachers. The course programme includes various active forms of work: workshops on solving competency-based tasks, analysis of pedagogical situations, case methods, mini-projects, and interactive trainings.

Conclusions. The proposed competency-based model of advanced training for mathematics teachers in postgraduate pedagogical education in Ukraine is focused on the systematic development of general and professional competencies, which meets the modern needs of teachers' personal growth and the demands of Ukrainian society. The effectiveness of the developed methodology is confirmed by the successful experience of its approbation at the Chernihiv Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after K.D. Ushynskiy, which gives grounds to recommend it for wider implementation in the educational process of postgraduate pedagogical education institutions in the country.

Promising areas of further research in this context are improving the content of teacher training programmes on the basis of competence and andrological approaches, implementing effective methods for forming general and professional competencies, optimally combining innovative and traditional teaching technologies, as well as adapting modern didactic approaches, digital tools, and practice-oriented forms of learning. It is advisable to place special emphasis on workshops aimed at forming professional motivation and developing subject-methodical skills of teachers, which is a key prerequisite for achieving high learning outcomes and ensuring high-quality teaching of mathematics in secondary education institutions.

REFERENCES:

1. Бабкова О. Формування готовності вчителів природничих спеціальностей у післядипломній освіті до оцінювальної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2015. 24 с.
2. Бирка М. Система професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін: дис. ... доктр. пед. наук. Запоріжжя, 2016. 438 с.
3. Білик Н. Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 24 с.
4. Грабовський П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних пред-

метів у післядипломній педагогічній освіті: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2016. 24 с.

5. Євтушенко Н. Програма підвищення кваліфікації «Професійна культура вчителя математики». Чернігів: ЧОІППО імені К. Д. Ушинського, 2023. 5 с.

6. Концепція НУШ. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 15.07.2025).

7. Наказ Мінекономіки України № 2736 від 23.12.2020 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)».

8. Норкіна О. Розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-

комунікативних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2017. 24 с.

9. Про затвердження методики розроблення професійних стандартів: Наказ Міністерства соціальної політики України від 22.01.2018 № 74. Офіційний вісник України. 2018. №20. С. 115. Ст. 673.

10. Теплицька А. Модель і моделювання в професійній освіті майбутніх учителів. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2015. №6 (69). С. 181–191.

11. Фіцула М. Педагогіка. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.

12. Щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України № 1/9-141 від 04.03.20 р.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНОЗНАВЧИХ ПОНЯТЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF CIVIC CONCEPTS IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF TRANSFORMATIONS OF UKRAINIAN SOCIETY

Стаття присвячена висвітленню теоретико-методологічних засад формування громадянських понять майбутніх фахівців у контексті викликів, що постають перед українським суспільством в умовах війни, реформ та глобалізаційних впливів. У роботі проаналізовано сутність понять «громадянськість» і «громадянська самосвідомість», «громадянська самореалізація» як ключових категорій сучасної громадянської освіти, розглядається їх багатовимірна природа, взаємозв'язок з процесами соціалізації, ціннісного вибору особистості та її життєвого самоствердження. Підкреслено, що громадянськість виявляється у таких якостях, як почуття гідності, патріотизм, толерантність, активна життєва позиція; громадянська самосвідомість – у здатності особистості усвідомлювати свої права, обов'язки та місце в демократичному суспільстві; сутність поняття громадянської самореалізації розглядається як процес, у якому особистість виступає суб'єктом різноманітних видів діяльності та стосунків, і є творцем суспільства та самої себе.

Здійснено огляд сучасних наукових підходів до громадянського виховання у системі вищої професійної освіти, а також нормативно-правової бази, що регламентує розвиток громадянської освіти в Україні. Обґрунтовано, що ефективність цього процесу значною мірою залежить від створення відповідних педагогічних умов: інтеграції змісту громадянської освіти у фахові дисципліни; застосування інтерактивних методів навчання; залучення студентів до волонтерських, громадських, соціальних ініціатив; створення морально орієнтованого освітнього середовища. Особлива увага приділяється ролі викладача як провідника громадянських і демократичних цінностей, здатного формувати світогляд студентів через приклад особистої позиції, педагогічну рефлексію та міжособистісну взаємодію. Підсумовано, що стратегічною метою вищої професійної освіти є підготовка не лише кваліфікованого спеціаліста, а й свідомого, відповідального громадянина, здатного до суспільної участі, збереження демократичних цінностей та творення громадянського суспільства.

Ключові слова: громадянська освіта, професійна освіта, громадянське виховання,

громадянськість, громадянська самосвідомість, громадянська самореалізація, педагогічні умови, кваліфікований спеціаліст.

The article is devoted to the theoretical and methodological foundations of forming civic concepts among future professionals in the context of the challenges facing Ukrainian society amid war, reform, and the influences of globalization. The paper analyzes the essence of the concepts of «civic-mindedness», «civic self-awareness», and «civic self-realization» as key categories of contemporary civic education. Their multidimensional nature is examined, along with their interrelation with the processes of socialization, individual value choices, and personal self-affirmation.

It is emphasized that civic-mindedness manifests in such qualities as a sense of dignity, patriotism, tolerance, and an active life position; civic self-awareness is reflected in an individual's ability to understand their rights, responsibilities, and role in a democratic society; civic self-realization is interpreted as a process in which the individual becomes an agent of various types of activity and relationships, and acts as both a creator of society and of oneself.

A thorough review of modern scientific approaches to civic education in the system of higher professional education, as well as the legal framework governing the development of civic education in Ukraine, is carried out. It is substantiated that the effectiveness of this process largely depends on the creation of appropriate pedagogical conditions: integration of civic education content into professional disciplines; application of interactive teaching methods; involvement of students in volunteer, civic, and social initiatives; creation of a morally oriented educational environment. Particular attention is paid to the role of the teacher as a conductor of civic and democratic values, capable of shaping students' worldview through an example of personal position, pedagogical reflection and interpersonal interaction.

It is concluded that the strategic goal of higher professional education is to train not only a qualified specialist, but also a conscious, responsible citizen capable of public participation, preservation of democratic values and creation of civil society.

Key words: civic education, professional education, civic upbringing, civic-mindedness, civic self-awareness, civic self-realization, pedagogical conditions, qualified specialist.

УДК 37.013.43:378.147(477)

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.24>

Сгорова І.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Салига Н.М.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Паска Т.В.,

докт. філос. у гал. пед.,
асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процеси політичної трансформації та модернізації, що відбуваються в Україні, вимагають від молодих громадян, зокрема від студентської молоді, здатності жити та активно долучатися до становлення та утвердження громадянського суспільства і правової держави. Це передбачає насамперед

наявність у молодій людини громадянських якостей, що дають змогу брати участь у суспільно корисній діяльності, здійснювати усвідомлений політичний вибір.

Разом із підготовкою до трудової діяльності, перед закладами професійної освіти стоїть також завдання формувати освіченого

громадянина – критично мислячого, з високим рівнем громадянської культури, захисника демократичних цінностей, етичних принципів і стійких життєвих орієнтацій.

Однією із функцій громадянського суспільства є соціалізація особистості, що виступає визначальним фактором формування громадянської компетентності. Отож складовими, що сприяють громадянській соціалізації особистості варто вважати систему формальної освіти, сім'ю, громадсько-політичні організації, церкву, ЗМІ та комунікації, професійні групи, групи за інтересами тощо.

Саме тому проблематику громадянської освіти в межах вищої професійної освіти доцільно розглядати крізь призму громадянської соціалізації та самореалізації особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанню громадянської освіти присвятили свої наукові пошуки багато вітчизняних науковців: А. Аніщенко, П. Вербицька, П. Кендзьор, О. Олійник, В. Оржеховська, О. Солошенко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська. Науковці сходяться на думці, що передусім громадянська освіта повинна виховувати молодь у дусі поваги до закону та суспільства, а також розвивати ініціативність, відповідальність та вміння користуватися своїми правами і свободами.

Феномен громадянської самореалізації досить широко й багатоаспектно досліджується представниками різних галузей соціальних і гуманітарних наук, наукових шкіл та напрямів (релігія, філософія, соціологія, педагогіка, психологія, аксіологія тощо). І класичні підвалини цього напрямку досліджень були закладені саме у філософії (Платон, Аристотель, Ф. Бекон, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, М. Монтень, І. Кант, Г. В. Ф. Гегель), Особливо актуальними у даному контексті є праці західних дослідників кінця XIX – поч. XX ст. – М. Вебера, К. Поппера, Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, котрі приділяли увагу власне соціологічним аспектам вивчення феномена громадянської самореалізації. Дослідженням громадянської самореалізації особистості та сутності громадянського виховання присвячені праці вітчизняних науковців: І. Безеної, І. Беха, М. Боришевського, Г. Ващенко, О. Вишневського, В. Сухомлинського та інших.

Виділення невирішених раніше частин проблеми. Необхідність створення педагогічних умов для громадянської самореалізації майбутнього фахівця вимагає системного, науково-теоретичного осмислення як самого феномена громадянськості та громадянської самосвідомості, так і процесу визначення стратегічних завдань щодо організації громадянської освіти у закладі вищої професійної освіти.

Мета статті. Обґрунтувати сутність понять громадянськості та громадянської самосвідомості та окреслити тактичні завдання щодо організації

громадянської освіти у сучасному закладі вищої професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Події останніх десятиліть в Україні показують, що українське суспільство активно розвивається. Економічна, політична та безпекова нестабільність, спричинені пандемією та широкомасштабною війною, вибудовують нову парадигму взаємовідносин у площині «держава – громадянин». Сьогодні відбувається активний пошук організаційних, соціально-правових, духовно-моральних, освітніх, політичних, економічних, високотехнологічних військових основ підтримки національної безпеки Вітчизни. Саме тому в сучасних умовах вкрай важливим для України стає актуальне осмислення поняття громадянськості, вироблення шляхів формування активної життєвої позиції особистості, формування толерантного ставлення у суспільстві, сім'ї, школі; плекання демократичних традицій. Виховання громадянськості є однією із визначальних умов підготовки підростаючого покоління до захисту та відродження своєї Батьківщини. І провідна роль у вихованні особистості із сформованою національною самосвідомістю, громадянською культурою, толерантністю, громадянською свідомістю, почуттям громадянської відповідальності, патріотизмом і потребою у громадянській активності належить власне сім'ї та різним типам закладів освіти. Звідси, громадянська освіта виступає однією із пріоритетних стратегічних цілей державної освітньої політики [1, с. 2].

У XXI столітті, в умовах складної суспільно-політичної ситуації, зростання соціального, релігійного та культурного розмаїття, стає очевидною зацікавленість суспільства в тому, щоб молоде покоління мало достатньо високий рівень громадянської культури, поважало права і свободи людини, було носієм гуманістичних ціннісних орієнтацій. Отже, глобальне завдання системи освіти в цілому полягає у забезпеченні стійкого функціонування суспільства, а, звідси, заклади освіти покликані виховувати у здобувачів освіти здатність незалежно та раціонально мислити; поважати права інших; здатність обговорювати, висловлювати та відстоювати власну точку зору, навіть якщо вона відрізняється від точки зору інших людей.

Виховання громадянина завжди вважалося основним інструментом, що використовувався державою та суспільством для посилення відчуття приналежності особистості до певної нації та формування на цій основі відповідних духовних цінностей та установок [6].

Оцінюючи ситуацію в Україні (воєнний стан, велика кількість ВПО, зростання ролі волонтерських рухів) – нині модернізація системи освіти передбачає врахування цих викликів та винесення на перший план власне цінностей громадянського суспільства. У «Національній стратегії сприяння

розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки» громадянське суспільство розглядається як: «сфера суспільної діяльності громадян, що об'єднуються для прийняття спільних рішень, а також захисту прав та інтересів, досягнення спільного блага, у тому числі у взаємодії з органами державної влади, органами місцевого самоврядування, політичними інститутами та бізнесом... громадянське суспільство є виразником та захисником інтересів і прагнень різноманітних суспільних груп та громадян. Громадянське суспільство здатне зробити значний внесок у сталий розвиток держави ... Інститути громадянського суспільства в Україні також відіграють активну роль у сприянні відновленню територіальної цілісності та розбудові миру» [8].

Відповідно до «Концепції розвитку громадянської освіти в Україні» дефініція «громадянська освіта» розглядається як: «освіта на основі національних та загальнолюдських цінностей, спрямована на формування та розвиток громадянських компетентностей, які надають особі можливість реалізовувати і захищати права та свободи людини і громадянина, відповідально ставитися до прав та громадянських обов'язків, дотримуватися їх, відігравати активну роль у суспільному житті з метою захисту демократії і верховенства права, а також на усвідомлення громадянами, що носієм суверенітету і єдиним джерелом влади в Україні є народ» [6].

Поняття громадянської самореалізації можна коротко визначити як процес, у якому особистість виступає суб'єктом різноманітних видів діяльності та стосунків, і є творцем суспільства та самої себе: «Самореалізація – розвиток власної особистості і реалізація власного потенціалу, цілей і потреб, тобто власного способу руху і прийняття індивідуальних рішень» [3, с. 26]. У процес громадянської самореалізації органічно вплітаються всі аспекти розвитку особистості, адже не може існувати повноцінного громадянина без моральної, професійної, сімейної та інших форм життєвої самореалізації.

Необхідність створення педагогічних умов для громадянської самореалізації майбутнього фахівця зумовлює системне, науково-теоретичне осмислення як самого феномена громадянськості, так і процесу організації громадянської освіти у закладі вищої професійної освіти.

Поняття «громадянськість» має багатовимірний характер і трактується у науковій літературі через низку відповідних значень, як то: 1) належність до громадянського статусу, що виявляється у служінні Батьківщині, народові та турботі про суспільне благо; 2) вияв державності як форми політичної організації суспільства; 3) активна та усвідомлена участь особистості в суспільному та державному житті; 4) інтегральна ідейно-моральна

якість особистості; 5) здатність та готовність індивіда виконувати роль громадянина; 6) складне соціально-психологічне утворення, що формується в процесі соціалізації; 7) відданість інтересам держави та готовність до самопожертви заради їх реалізації; 8) усвідомлення особистістю своїх прав і обов'язків перед державою, що є підґрунтям громадянської відповідальності; 9) сукупність суб'єктивних характеристик особистості, які забезпечують її входження у громадянське суспільство.

Результати наукових пошуків (Т. Бакка, І. Ветров, І. Дзюбенко, Т. Мелешенко, Т. Ладиченко) дозволили визначити конкретні напрями у розвитку громадянськості особистості:

- в основі розвитку громадянськості лежать загальнолюдські цінності у поєднанні з національними (державними) інтересами;
- толерантне ставлення до інших рас, релігій, соціально-політичних устроїв, національних традицій;
- високо розвинені особисті морально-етичні якості громадянина;
- сформоване конструктивне критичне мислення, засноване на незалежних оцінках та переконаннях;
- усвідомлення своїх громадянських прав у поєднанні з громадянськими обов'язками;
- визнання культурних інтересів національних та етнічних меншин на основі полікультурного виховання;
- розвинена громадянська активність, що проявляється у готовності брати участь у справах держави й суспільства за умови збалансованого дотримання інтересів у площині особистості – суспільства – держави.

Громадянськість виражає сукупність між конкретним громадянином держави та особистістю як суб'єктом суспільних відносин і діяльності. Сам суб'єкт громадянськості творчо трансформує й удосконалює наявні суспільні відносини. У цьому випадку громадянськість постає як соціальне новаторство, критерій соціальної зрілості особистості. Крім того, громадянськість синтезує утверджені в суспільстві цінності, розширює межі їх поширення у соціумі. У цьому сенсі громадянськість – це елемент загальнолюдської культури, що передбачає цілісність відтворення особистості. Як слушно зазначає І. Дзюбенко: «Громадянськість як якість особистості включає внутрішню свободу та повагу до держави, любов до Батьківщини й прагнення до миру, почуття власної гідності, прояв патріотизму та культури міжнародного спілкування; формування електоральної культури особистості» [4, с. 30].

Громадянськість дає змогу особистості усвідомити свою суспільну природу та спрямовує її свідомість і діяльність на досягнення спільної

справи, залучає особистість до загальнонаціональних проблем і забезпечує згуртування людей задля задоволення життєво необхідних потреб, які зумовлюють активність та діяльність особистості. Громадянськість формується і проявляється в суспільно корисній діяльності. У цьому плані вона постає як критерій морального розвитку й показник спрямованості особистості, як міра її цивілізованості. Через громадянськість проявляється цілісність особистості в єдності всіх її громадянських якостей. Тобто, громадянськість – це якість, що інтегрує в собі прояви таких чинників, як свобода особистості, її духовність та є сукупністю «особистісних знань громадянина, його переконань, намірів і дій у згоді й на благо суспільства, що характеризує загальний рівень громадянського розвитку особистості» [7, с. 467]. Для проявів громадянськості важливими є можливість діяти відповідно до власної волі, а також свобода особистості (О. Салата, Н. Сірик, В. Терещенко). Внутрішня здатність самостійно й активно реагувати на соціальні ситуації створює свободу вибору, яка передбачає відповідальність перед іншими людьми. Лише в цьому випадку громадянськість проявляється в духовності особистості як найвищому втіленні моральності. Духовність постає як міра цінності особистості, як ступінь прояву нею громадянських якостей – громадянськості.

Формування громадянськості дає змогу особистості усвідомити свої права й обов'язки та будувати взаємини з державою на засадах рівноправного співробітництва, збалансовано реалізовувати інтереси особистості, суспільства й держави [2]. Звідси, здобувач освіти повинен володіти не лише спеціальними знаннями й навичками, а й певними особистісними якостями громадянина, такими як активна громадянська позиція, громадянська ініціатива, громадянський обов'язок і відповідальність.

Громадянська самосвідомість розглядається як складова структура у самосвідомості особистості, в якій відображається її соціальний та моральний досвід. На основі аналізу наукових підходів до визначення поняття «самосвідомість» виявлено, що воно трактується як результат і передумова розвитку особистості, що спрямована на вирішення завдань, пов'язаних із внутрішнім світом особистості, з розумінням себе як цілості, визначенням власної ідентичності, формуванням значущих для людини уявлень про себе, про власні якості, переживання, дії. Громадянське самоусвідомлення розглядається як складова частина суспільної свідомості та суспільної думки. Причому громадянське самоусвідомлення є похідним від громадянської свідомості, адже: «громадянська свідомість – це сукупність уявлень про громадянство, перспективи розвитку суспільства, усвідомлення причетності до його долі, що утворюють диспозиції вищого порядку, які регулюють

загальну спрямованість соціальної поведінки» [5, с. 40].

У процесі формування громадянського самоусвідомлення у особистості створюється уявлення про суспільство та його соціальний ідеал. Отже, громадянська самосвідомість є однією з основ суспільної свідомості та орієнтиром громадянської поведінки, відображає низку уявлень і самооцінок, усвідомлення людиною перспектив розвитку суспільства. Звідси, найважливішими функціями педагогічного процесу, що спрямований на становлення громадянської самосвідомості варто вважати: онтологічну, гносеологічну, аксіологічну, захисну, соціальну, культурно-просвітницьку, виховну, психологічну.

Формування громадянської самосвідомості та процес громадянського становлення особистості у науковій літературі розглядаються як єдиний процес, у якому соціально-економічні, політичні та соціально-педагогічні умови визначають показники сформованості громадянської самосвідомості.

Саме тому, реалізація ідей громадянського виховання в педагогіці, виховання громадян України на засадах громадянськості дозволить забезпечити сталий розвиток суспільства й держави як у теперішніх умовах війни, так і у період повоєнного відродження та відбудови держави:

- у внутрішньополітичній сфері: забезпечення національних інтересів шляхом збереження стабільності інститутів державної влади, стабілізації громадянського миру й злагоди, єдності правового простору, нейтралізації причин політичного, релігійного та національного сепаратизму [10];

- у військовій сфері: створення умов у майбутньому для гарантування безпеки особистості, суспільства й держави від військової агресії (зовнішньої та внутрішньої), забезпечення мирного, демократичного розвитку суспільства, формування «оборонної» свідомості, готовності громадян до захисту Вітчизни [10];

- у духовній сфері: зміцнення моральних цінностей суспільства, традицій громадянськості, патріотизму та гуманізму; розвиток культурного, духовного й наукового потенціалу країни, забезпечення духовно-моральної єдності суспільства; заохочення громадян до участі у відбудові, відновленні та розвитку національної економіки з метою зниження соціальної напруги в суспільстві [10].

Отже процес формування громадянськості у закладах вищої професійної освіти буде ефективним за таких педагогічних умов:

- засвоєння необхідного обсягу філософських, історичних, соціально-політичних, психолого-педагогічних та інших знань у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на різних видах занять (лекції, семінари, практичні, групові заняття, самостійна консультації, інноваційні методи навчання тощо);

– поглиблення та розвиток отриманих знань шляхом осмислення, обговорення, аналізу, порівняння, оцінювання, узагальнення тощо під час занять і самостійної роботи; формування на основі набутих знань навичок громадянської поведінки;

– застосування набутих знань та розвиток навичок громадянської поведінки у процесі інтерактивних методів навчання, хакатонів, проєктів особистої реалізації громадянських прав (напр. проєкт «Democracy from Theory to Practice» [9], проєкт «Building Ukraine Together» [11]), виконання професійних обов'язків, практичних завдань, під час проходження практики;

– контроль засвоєних знань, визначення рівня розвитку громадянських якостей і навичок громадянської поведінки через самооцінювання й експертну оцінку.

Слід зазначити, що організація громадянського виховання має ґрунтуватися на визнанні ключової ролі викладача у процесі формування у здобувачів освіти необхідних знань, умінь та моделей громадянської поведінки, а також у становленні ціннісного ставлення до ідеалів громадянського суспільства. Ефективність цього процесу значною мірою зумовлюється здатністю педагога створювати продуктивне освітнє середовище, що базується на принципах співпраці, використанні інноваційних педагогічних технологій та інтеграції громадянських цінностей у контекст особистісного розвитку студентів. У Концепції громадянської освіти наголошується, що моральність не може бути зведена до окремої навчальної дисципліни, оскільки її формування є пролонгованим процесом, що триває впродовж усього життя індивіда. Відтак моральне виховання не реалізується виключно шляхом викладання спеціального курсу, а забезпечується через цілісне створення морально орієнтованого освітнього середовища, яке охоплює всі аспекти навчального процесу. Громадянська освіта розглядається як інтегрований процес формування особистості-громадянина, що передбачає органічну єдність як освітнього, так і виховного компонентів.

Отже, ефективність громадянського виховання у закладах вищої професійної освіти можлива за умови його інтеграції в цілісний педагогічний процес, спрямований на формування громадянськості як ключової особистісної якості студентів. Організація цього процесу потребує урахування як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, що визначають динаміку розвитку громадянських якостей здобувачів освіти в умовах трансформаційних змін українського суспільства. Важливим також є і обґрунтування та реалізація сукупності педагогічних умов, які забезпечують підвищення ефективності громадянського виховання в освітньому середовищі сучасного закладу вищої професійної освіти.

Висновки. Таким чином, стратегічною метою соціально відкритої системи професійної освіти

є підвищення внеску студентів (майбутніх фахівців) у соціально-економічний розвиток та відновлення України, засвоєння, привласнення і творення цінностей громадянського суспільства.

Ця стратегічна мета може бути реалізована через комплекс тактичних завдань:

– залучення студентів до соціально-економічних, суспільно-політичних та соціокультурних відносин (навіть на рівні співдружності європейських країн);

– мотивація студентів до самостійного вирішення соціально-економічних проблем власної життєдіяльності;

– створення умов для розвитку громадянської активності студентської молоді, розвиток і підтримка позитивних форм самоорганізації (волонтерство, участь у студентських соціальних проєктах, участь у хакатонах та інноваційних форматах), самоврядування (студради та профспілкові організації) тощо;

– сприяння навчальній та професійній мобільності майбутніх фахівців та вирішенню питань працевлаштування;

– формування механізму реалізації інноваційного потенціалу молодих громадян у соціально-економічних сферах регіону через соціально-проєктну діяльність (проєкти партисипативного бюджетування, фандрайзинг);

– включення студентської молоді в реалізацію суспільно значущих програм.

Саме тому розроблений у статті підхід до організації громадянської освіти може бути застосований як у мирний час, так і в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення країни.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Громадянська освіта (інтегрований курс) 10 клас. Рівень стандарту : навчальна програма для закладів загальної середньої освіти /Наказ Міністерства освіти і науки України від 03 серпня 2022 р. № 698. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita-10.pdf> (дата звернення: 20.07.2025).
2. Позняк С., Пошетун О. Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя. Київ : Етна-1, 2008. 174 с.
3. Громадянська освіта та методика її навчання : підручник для студентів педагогічних закладів вищої освіти / за заг. ред. Т. В. Бакка, Т. В. Мелешенко. Київ : УОВЦ «Оріон», 2019. 320 с.
1. 4. Дзюбенко І. Розвиток ідеї формування громадянськості у вітчизняній педагогічній думці. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2021. Вип. 4. С. 27–34. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2021/4/6.pdf (дата звернення: 20.07.2025).
4. Ісаєва Н. (Яценко) Громадянське суспільство і громадянська свідомість у сучасному світі. Філософія та політологія в контексті сучасної культури. 2021.

Т. 13, № 2. С. 35–41. URL: <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/1068/1192> (дата звернення: 20.07.2025).

5. Концепція розвитку громадянської освіти в Україні: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України в редакції від 8 жовтня 2022 р. № 893-р. URL: https://ips.ligazakon.net/document/view/KR180710?ed=2022_10_08 (дата звернення: 20.07.2025).

6. Лукашевич О. Громадянськість як результат громадянського розвитку особистості: психологічний дискурс. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2014. Вип. 24. С. 467–477.

7. Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2021–2026 роки: Указ Президента України від 27 вересня 2021 р. № 487/2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/487/2021#Text> (дата звернення: 20.07.2025).

8. Розширення прав і можливостей молоді через громадянську освіту. *IFES Ukraine*: веб сайт. URL: https://www.ifesukraine.org/en/activity/democratic-elections/rozshyryuyemo-mozhlyvosti-molodi-cherez-gromadyansku-osvitu/?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 28.07.2025).

9. Zarembo K., Martin E. Civil society and sense of community in Ukraine: from dormancy to action. *European Societies*. 2024. Vol. 26, No. 2. P. 203–229. URL: https://direct.mit.edu/euso/article/26/2/203/127346/Civil-society-and-sense-of-community-in-Ukraine?utm_source=chatgpt.com (Last accessed: 28.07.2025)

10. Youth driving community change: 60 Ukrainians mastered volunteerism and civic participation tools. *Council of Europe Office in Ukraine*: веб сайт. URL: <https://www.coe.int/en/web/kyiv/-/youth-driving-community-change-60-ukrainians-mastered-volunteerism-and-civic-participation-tools> (Last accessed: 28.07.2025).

ДО ПИТАННЯ НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У НАУКОВИХ ПРАЦІВНИКІВ

EXPLORING INITIAL STRATEGIC APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF ENGLISH COMMUNICATIVE COMPETENCE IN SCIENTIFIC RESEARCHERS

Стаття присвячена дослідженню психолого-педагогічної передумови формування англomовної комунікативної компетентності наукових працівників в умовах зростаючих вимог до володіння англійською мовою як інструменту професійної та академічної взаємодії. Обґрунтовано актуальність проблеми з огляду на прийняття Закону України «Про застосування англійської мови», що визначає обов'язковість володіння мовою міжнародного спілкування для певних категорій службовців, виявлено, що ефективне формування англomовної комунікативної компетентності потребує врахування комплексу психологічних, когнітивних і метакогнітивних чинників, а також індивідуальних навчальних стилів та стратегій. Виокремлено та описано труднощі, з якими стикаються наукові працівники, зокрема – дефіцит мотивації, страх помилок та публічних виступів, низький рівень розвитку саморегуляції навчання, визначено та класифіковано навчальні стратегії, (когнітивні, метакогнітивні, компенсаторні та емоційно-соціальні), які сприяють подоланню психологічних бар'єрів і формуванню автономної здатності до ефективної міжкультурної академічної комунікації, а також стилі навчання. З'ясовано, що індивідуалізація навчального процесу з урахуванням психологічних, когнітивних і метакогнітивних особливостей наукових працівників, поєднана з використанням цілеспрямованих навчальних стратегій, є визначальним чинником ефективного формування англomовної комунікативної компетентності. Підкреслено роль викладача як наставника, консультанта і коуча у підтримці професійного розвитку наукового працівника, педагог є фасилітатором процесу навчання, що спрямовує наукового працівника на розвиток автономії, саморефлексії та усвідомленого засвоєння знань. Результати дослідження можуть слугувати основою для вдосконалення методичних підходів до мовної підготовки наукових працівників.

Ключові слова: наукові працівники, психологічні труднощі, навчальні стратегії,

навчальні стилі, англomовна комунікативна компетентність.

The article explores the psychological and pedagogical prerequisites for the formation of the English-language communicative competence among researchers, particularly in the light of increasing demands for English proficiency as a critical tool for professional and academic engagement in the global context. The relevance of this issue is proved by the recent adoption of the Law of Ukraine "On the Use of English," which establishes mandatory English-language proficiency for specific categories of professionals, thereby emphasizing the need for effective language training strategies in higher education and research institutions.

Through an analysis of current scientific literature, the article identifies that the effective development of English-language communicative competence is influenced by a complex interplay of psychological, cognitive, and metacognitive factors. Moreover, individual learning styles and strategies significantly shape the trajectory of language acquisition among researchers. Key challenges include psychological barriers such as fear of making mistakes, low self-confidence, and limited exposure to authentic language environments.

The article outlines various learning strategies – cognitive, metacognitive, compensatory, emotional, and social – that aid in overcoming these barriers and fostering the autonomous ability for intercultural academic communication. Learning styles are also considered in designing personalized language development paths.

Particular attention is paid to the role of the teacher, not merely as an instructor, but as a mentor, consultant, and coach who supports researchers in their linguistic and professional development. The findings presented in the study offer valuable insights for refining methodological approaches and designing targeted language training programs that align with the specific communicative needs of researchers.

Key words: researchers, psychological difficulties, learning strategies, learning styles, English communicative competence.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.25>

Загоруйко С.В.,

ст. наук. консультант

Національної академії

Служби безпеки України

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. У сучасному глобалізованому світі володіння англійською мовою на рівні незалежного користувача стає необхідною передумовою професійної реалізації науковців. Англійська мова, як мова міжнародного наукового та професійного спілкування, стала ключовим інструментом для оприлюднення результатів наукових та науково-технічних досліджень у провідних міжнародних і вітчизняних наукових виданнях,

ефективної наукової комунікації, доступу до інформаційних ресурсів та участі в міжнародних проєктах. У зв'язку з цим держава висуває нові вимоги до мовної підготовки наукових кадрів, що знайшло відображення у прийнятому Законі України «Про застосування англійської мови в Україні» [1]. Закон окреслює сфери обов'язкового володіння англійською мовою, визначаючи, зокрема, що керівники наукових установ повинні підтверджувати рівень володіння мовою при працевлаштуванні. Ухвалення зазначеного Закону відбулося в межах

євроінтеграційних реформ, а рівень мовної компетентності визначається відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) та стандарту STANAG 6001.

Актуальність вивчення англійської мови як складової професійної підготовки зумовлена необхідністю інтеграції вчених у міжнародну академічну спільноту, підвищення конкурентоздатності науковців та забезпечення безперервного фахового розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Наукова література з кінця дев'яностих років XX століття свідчить про зростання інтересу до проблеми формування англомовної комунікативної компетентності у системі післядипломної освіти науковців. Так, О. Полянничко розкрила сутність наукової комунікації засобами англійської мови [2, с. 86]; Г. Зеленін аналізував психологічні механізми засвоєння іноземної мови [3]; О. Лозова виокремлювала психологічні процеси та дидактичні умови забезпечення засвоєння та володіння іноземною мовою [4]; Й. Гердер висвітлював проблему взаємозв'язку мислення й мови на філософсько-лінгвістичному рівні [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Хоча існує багато досліджень про формування іншомовної комунікативної компетентності, значна частина праць фокусується переважно на педагогічних аспектах викладання англійської мови у вищій школі, тоді як специфіка труднощів, із якими стикаються саме науковці в процесі опанування англійської мови, досліджена недостатньо. Це обґрунтовує необхідність подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Метою статті є обґрунтування теоретичних і методичних засад формування англомовної комунікативної компетентності наукових працівників шляхом визначення ефективних навчальних стратегій та стилів навчання, що відповідають умовам сучасної професійної діяльності та сприяють підвищенню рівня мовленнєвої підготовки фахівців до міжнародної наукової комунікації.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Формування англомовної комунікативної компетентності (АКК) у науковців є комплексним процесом, що виходить за межі опанування лексико-граматичних знань, і передбачає розвиток професійних комунікативних умінь, до яких належать: генерація нових ідей та аргументоване висловлення позицій у науковому дискурсі; ефективне розв'язання складних комунікативних завдань; здатність логічно структурувати мовлення та варіювати мовні засоби залежно від контексту спілкування; дотримання норм академічного і міжкультурного етикету.

Для підтримки автономного навчання доцільним є застосування процесної моделі мотивації, що охоплює три фази – переддіяльну, діяльну та

післядіяльну (pre-actional, actional, post-actional). Ця модель дозволяє підтримувати цілеспрямованість, усвідомлення прогресу та ефективну саморегуляцію [6].

Сучасні технології, зокрема доповнена та віртуальна реальність (AR/VR), довели свою ефективність у залученні різних когнітивних каналів (аудіального, візуального, кінестетичного), що особливо важливо для науковців із різними стилями навчання [7, с. 717; 8].

Також актуальним стає впровадження інструментів штучного інтелекту для самостійного вивчення англійської мови. Наприклад, дослідження С. Чанг показали, що інтелектуальний читальний помічник Reading.help суттєво підвищує продуктивність навчання, зменшуючи потребу у безперервній підтримці викладача [9]. Аналогічно, Дж. Хсайо та Й. Чанг підтвердили ефективність ШІ-підтриманих інструментів для розвитку писемних та читальних навичок [10].

Українські дослідники звертають увагу на персоналізацію та автономію мовного навчання. Так, Ю. Лавриш та І. Литовченко проаналізували моделі «self-access» і peer-learning в університетах США та Канади, підкреслюючи їх значущість для підвищення мотивації та якості вищої освіти [11].

Особливе значення для формування АКК має жанровий підхід до академічного письма, розроблений К. Хайлендом [12]. Науковець наголошує на важливості розвитку метадискурсу та академічної ідентичності автора як основи ефективної комунікації в науковому середовищі.

Слід враховувати, що опанування іноземною мовою вимагає значних когнітивних ресурсів. Низький рівень володіння мовою призводить до дисонансу між комунікативним задумом і мовними засобами, що може викликати психологічні бар'єри, знижувати мотивацію та підвищувати тривожність у процесі мовленнєвої взаємодії.

У цьому контексті важливим компонентом професійного розвитку є самоосвітня компетентність, що передбачає автономне планування навчання і самооцінювання результатів. Сучасні цифрові платформи на базі штучного інтелекту пропонують адаптивні, гнучкі та зручні інструменти для самостійного вивчення англійської мови. Вони сприяють засвоєнню стандартних мовних конструкцій, тренуванню навичок читання, аудіювання і говоріння, забезпечуючи продуктивну та репродуктивну діяльність.

Отже, успішне формування АКК наукового працівника можливе за умови свідомої самоорганізації навчального процесу, сформованої мотивації та усвідомлення ролі англійської мови як ключового інструменту фахової комунікації у глобальному науковому середовищі.

У процесі емпіричного дослідження шляхом проведення методу усного опитування наукових

працівників, які самостійно вивчають англійську мову, автором було встановлено низку специфічних мовленнєвих труднощів, з якими стикаються наукові працівники та, які призводять до ускладнення ефективного формування АКК. Зокрема, респонденти зазначили складнощі у: виділенні основної інформації з аудіотексту та прогнозуванні його змісту; вибіркового розумінні прагматичних текстів із використанням контексту, мовної здогадки та опори на раніше засвоєний матеріал; свідомому перенесенні набутих знань, умінь і навичок у нові мовленнєві ситуації.

Ці труднощі тісно пов'язані із внутрішніми психологічними бар'єрами, що впливають на сприйняття та оцінку навчальної ситуації. Автором виокремлено три групи психологічних чинників, що зумовлюють труднощі у вивченні англійської мови:

1. Психологічні процеси:

- утруднене оволодіння мовними навичками через недостатній розвиток когнітивних операцій аналізу та синтезу;
- проблеми запам'ятовування;
- зниження концентрації уваги при виконанні завдань репродуктивного та продуктивного характеру (читання, письмо);
- труднощі самопрезентації, прийняття рішень та ідентифікації себе як суб'єкта іншомовного спілкування.

2. Когнітивні труднощі:

- складність в інтерпретації, осмисленні та структуризації інформації як рідною, так і іноземною мовами;
- низький рівень розвитку дедукції, логічного мислення, мовної здогадки, довготривалої пам'яті та уваги.

3. Метакогнітивні труднощі:

- відсутність сформованих навчальних стратегій, труднощі із самоменеджментом;
- низька мотивація до навчання;
- недостатня готовність до саморозвитку та навчання впродовж усього життя;
- страх зробити помилку або виступати публічно.

У межах дослідження виокремлено низку навчальних стратегій, які сприяють подоланню вищезазначених труднощів, забезпечують автономність у навчанні та підвищують ефективність оволодіння іноземною мовою. До таких стратегій належать:

- стратегії запам'ятовування: категоризація, візуалізація, опора на звукові образи, повторення, кінестетичні дії, конкретизація;
- когнітивні стратегії: свідоме вдосконалення мовленнєвих навичок, аналітичне осмислення сприйнятої інформації, узагальнення та логічна структуризація мовного матеріалу;
- метакогнітивні стратегії: визначення власного рівня володіння іноземною мовою, постановка

цілей, планування навчального процесу, самоконтроль і самооцінка результатів;

– компенсаторні стратегії: використання слів, жестів, здогадки, а також лінгвістичних засобів (перифраз, описова номінація) для подолання бар'єрів у говорінні та письмі;

– соціально-афективні стратегії: управління емоціями, зниження рівня тривожності, формування стресостійкості, самомотивація, комунікативна рефлексія;

– стратегії професійного розвитку: розвиток критичного мислення, міжкультурної комунікації, дотримання етичних норм, уміння досягати консенсусу, навчання протягом життя;

– стратегія самокерованого навчання: спрямована на розвиток автономії, відповідальності, навичок самоосвіти, ефективної обробки інформації, самостійної постановки цілей і аналізу досягнень.

Як зазначає О. Ваховська, суб'єкти навчання іноземної мови здатні оволодіти ефективними прийомом засвоєння мовного матеріалу, компенсаторними техніками розв'язання проблемних ситуацій, а також методами саморегуляції на основі розуміння власних когнітивних особливостей [13].

Ефективність застосування згаданих вище стратегій значною мірою зумовлена індивідуальними факторами: рівнем мотивації, наявністю попереднього досвіду, рівнем мовної підготовки, домінуючим когнітивним стилем, а також толерантністю до навчальних труднощів. У зв'язку з цим актуалізується потреба у підтримці з боку викладача для ідентифікації та розвитку індивідуального стилю навчання кожного науковця.

До ефективних стилів навчання, які сприяють подоланню психологічних бар'єрів і досягненню комунікативних цілей, належать:

- аналітичний – орієнтація на логічне опрацювання інформації;
- синтетичний (глобальний) – сприйняття матеріалу як цілісної системи;
- компараторний – співставлення та класифікація мовних одиниць;
- креативний – гнучке використання мовного матеріалу;
- репродуктивний – повторення, наслідування зразків, запам'ятовування.

Таким чином, індивідуалізація навчального процесу з урахуванням психологічних, когнітивних і метакогнітивних особливостей наукових працівників, поєднана з використанням цілеспрямованих навчальних стратегій, є визначальним чинником ефективного формування АКК.

Усвідомлення науковим працівником власного провідного стилю навчання відіграє важливу роль у процесі формування АКК. Така рефлексія є корисною як для самих наукових працівників, так і для викладачів, оскільки дозволяє оптимізувати процес

викладання, забезпечити індивідуальний підхід та сформувати ефективні навчальні стратегії.

Знання стилів навчання наукового працівника дає можливість викладачу надавати цілеспрямовані рекомендації в процесі коучингових зустрічей (coaching sessions). У межах педагогіки співпраці роль викладача трансформується відповідно до кількох функціональних моделей:

– викладач-експерт: допомагає виявити психологічні бар'єри та труднощі;

– викладач-студент: ділиться досвідом подолання аналогічних перешкод;

– викладач-наставник (ментор): координує індивідуальні навчальні плани та надає підтримку в разі ускладнень;

– викладач-консультант: здійснює постійний моніторинг навчального прогресу, сприяючи формуванню внутрішньої мотивації та впевненості [14].

Зазначені ролі узгоджуються із когнітивно-науковим підходом до навчання іноземних мов, згідно з яким педагог є фасилітатором процесу навчання, що спрямовує здобувача на розвиток автономії, саморефлексії та усвідомленого засвоєння знань [15].

Висновки і подальші перспективи в цьому напрямку. У представленій науковій статті акцентовано увагу на необхідності комплексного аналізу труднощів, які виникають у наукових працівників у процесі формування АКК. Зокрема, було висвітлено специфіку мовленнєвих, психологічних, когнітивних та метакогнітивних перешкод, що знижують ефективність формування АКК.

На основі емпіричних даних та аналізу літератури було визначено навчальні стратегії, які сприяють подоланню означених труднощів і забезпечують продуктивне опанування англійською мовою у професійній сфері та їхнього застосування для результативного формування АКК. Особливу увагу приділено значенню індивідуальних стилів навчання, а також ролі викладача як наставника, консультанта та модератора індивідуального освітнього шляху.

Перспективами подальших досліджень є поглиблене вивчення взаємозв'язку між розвитком АКК та іншими ключовими професійними компетентностями наукових працівників, зокрема у сфері академічного говоріння, міжкультурної взаємодії та академічної мобільності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про застосування англійської мови в Україні : Закон України від 04.06.2024 № 3760-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3760-20#Text> (дата звернення: 10.07.2025).

2. Полянчик О. Сутність поняття «наукова комунікація» засобами англійської мови. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 41, т. 2. С. 86–88.

3. Зеленін Г. Психологічні механізми вивчення іноземної мови. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання* : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 30 берез. 2017 р. Харків, 2017. С. 34–35.

4. Лозова О. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови : навч.-метод. посіб. Київ : Видавництво КНУ, 2010. 143 с.

5. Herder J. G. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. München : C. Hanser, 1978. P. 77–80.

6. Dörnyei Z. Motivational Dynamics in Language Learning. Bristol : Multilingual Matters, 2015. 430 p.

7. Tarasenko R. O., Amelina S. M., Kazhan Y. M., Bondarenko O. V. Teaching foreign language professional communication using augmented reality elements. *CEUR Workshop Proceedings*. Kyiv, November 12–13, Kyiv, 2020. Vol. 1. P. 714–725.

8. Belda-Medina J., Calvo-Ferrer J. Integrating augmented reality in language learning: pre-service teachers' digital competence and attitudes through the TPACK framework. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27, NO. 9. P. 12123–12146.

9. Chung S., Wang M., Lee Y. Reading.help: Enhancing EFL reading with AI-supported tools. *arXiv.org. Open-access archive* 2505.14031v1 [cs.HC] 20 May 2025. URL: <https://arxiv.org/html/2505.14031v1>. (Last accessed: 29.07.2025).

10. Hsiao J.-C., Chang Y. The effect of AI-supported tools on autonomous learners' writing and reading skills in online courses. *Journal of Educational Technology & Society*. 2023. Vol. 26, No. 2. P. 134–148.

11. Lavrysh, Y., & Lytovchenko, I. Educational Strategies for Personalized Autonomous Language Learning Intensification at Universities of Canada and the USA. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2021. № 41. т. 1. С. 43–52.

12. Hyland K. Teaching and Researching Writing. 3rd ed. New York : Routledge, 2015. 328 p.

14. Ваховська О. Технологія самостійного вивчення іноземних мов з використанням комп'ютера. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 57–65.

15. Cohen A. D. Strategies in Learning and Using a Second Language. London : Longman, 1998. 236 p.

16. Chamot A. U. Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005. Vol. 25. P. 112–130.

СУЧАСНІ МОБІЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЕЛЕМЕНТ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

MODERN MOBILE TECHNOLOGIES AS A COMPONENT OF THE SYSTEMIC APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE INSTRUCTION FOR TECHNICAL HIGHER EDUCATION STUDENTS

У статті розглянуто можливості інтеграції мобільних технологій у системний підхід до мовної підготовки майбутніх фахівців технічних закладів вищої освіти в умовах цифровізації освіти та викликів воєнного часу. Наголошено, що недостатня мотивація студентів до вивчення іноземної мови зумовлена переважно увагою до профільних дисциплін і може бути компенсована шляхом впровадження сучасних цифрових інструментів, зокрема мобільних додатків, освітніх платформ і пристроїв. Вони розглядаються не лише як технічний засіб, а як активний компонент навчальної системи, який взаємодіє з основними її елементами: цілями, змістом, методами, формами, засобами контролю та зворотного зв'язку. Увагу приділено класифікації мобільних застосунків за дидактичними функціями: формування лексичної компетентності, адаптивне навчання, гейміфікація, розвиток усного та письмового мовлення. Аналіз прикладу навчального модуля «User Interface and UX Design» у мобільному середовищі Moodle Mobile дозволив показати, як мобільні технології забезпечують гнучкість, безперервність та ефективність навчального процесу. Досвід використання таких інструментів в умовах воєнного часу підтверджує їхню здатність підтримувати безперервне навчання, зберігати залученість студентів і забезпечувати адаптивний зворотний зв'язок. У дослідженні підкреслюється потреба в подальшій розробці системних моделей інтеграції мобільних інструментів на всіх етапах мовного навчання – від постановки цілей до підсумкового оцінювання. Такі моделі мають враховувати не лише технологічні можливості мобільного середовища, а й психологічні, методичні та мотиваційні чинники, що впливають на процес опанування мови студентами технічних спеціальностей.

Зроблено висновок, що мобільні технології здатні значно підвищити ефективність викладання іноземних мов, якщо їх використовувати в межах структурованої, цілеспрямованої системи, узгодженої з професійними вимогами. Крім того, у статті наголошується на важливості готовності викладачів та їх цифрової компетентності як ключових чинників успішної інтеграції мобільних технологій. За відсутності відповідної методичної підтримки та постійного професійного розвитку навіть найсучасніші інструменти можуть не забезпечити очікуваних результатів навчання. Тому подальші дослідження мають бути зосереджені також на стратегіях підвищення цифрової обізнаності та методичної готовності педагогів до системного та педагогічно вмотивованого використання мобільних технологій.

Ключові слова: мобільні додатки, системний підхід, мовна підготовка, технічні спе-

ціальності, цифрові технології, професійно-орієнтоване навчання.

The article explores the possibilities of integrating mobile technologies into a systemic approach to language training for future specialists of technical higher education institutions in the context of educational digitalization and the challenges of wartime. It is emphasized that the insufficient motivation of students to learn a foreign language – due to their predominant focus on core technical subjects – can be addressed through the implementation of modern digital tools, particularly mobile applications, educational platforms and devices. These tools are viewed not merely as technical support, but as active components of the educational system interacting with its key elements such as objectives, content, methods, forms, assessment tools and feedback mechanisms. Special attention is paid to the classification of mobile applications according to their didactic functions including the development of lexical competence, gamification, adaptive learning and enhancement of speaking and writing skills. The analysis of the “User Interface and UX design” module within the Moodle Mobile environment demonstrates how mobile technologies ensure the flexibility, continuity and effectiveness of the educational process. The experience of using such tools under wartime conditions confirms their ability to support uninterrupted learning, maintain student engagement, and provide adaptive feedback. The study highlights the need to further elaborate systemic models that integrate mobile tools at all stages of language learning – from goal setting to final assessment. These models should consider not only the technological potential of mobile environments but also the psychological, methodological and motivational factors that influence language acquisition among technical students.

It is concluded that mobile technologies can significantly enhance foreign language teaching when used within a well-structured, goal-oriented system aligned with professional demands and current educational challenges. Additionally, the article emphasizes the importance of teacher readiness and digital competence as crucial factors for the successful integration of mobile technologies. Without appropriate methodological support and continuous professional development, even the most advanced tools may fail to bring the desired educational outcomes. Therefore, future research should also focus on strategies for empowering educators to effectively use mobile technologies in a systemic and pedagogically sound manner.

Key words: mobile applications, systemic approach, language training, technical specialties, digital technologies, professionally oriented learning.

УДК 378.147: 004
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.26>

Задорожна Т.П.,
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова

Бєлоусова С.М.,
доцент,
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Національного університету
кораблебудування
імені адмірала Макарова

Постановка проблеми. Цифровізація освіти, глобалізація ринку праці, та зростання попиту фахівців з високим рівнем володіння іноземною мовою вимагають від закладів вищої освіти оновлення форм та методів викладання. Це пов'язано, по-перше, із недостатньою мотивацією студентів технічних спеціальностей, адже найбільша їх увага зосереджена саме на поглибленні знань у профільних дисциплінах. На сьогодні ця проблема ускладнюється більш важкими умовами навчання, яке відбувається у період воєнного стану. В цьому контексті особливого значення набуває використання саме мобільних технологій в навчальному процесі, зокрема в контексті дистанційної освіти та умов воєнного стану, завдяки можливості формувати індивідуальні траєкторії навчання та підвищувати мотивацію студентів до самостійної діяльності.

Мобільні додатки, як частина цифрового середовища забезпечують цілісність, узгодженість та результативність праці системи навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень. Важливі аспекти проблеми досліджували як класики: А. Дістервег, Я. А. Коменський, Д. Локк, А. Бергом, К. Боулдинг, Н. Вінер, так і сучасні науковці: С. П. Білоус, О. Є. Коваленко, С. І. Олійник, В. М. Кухаренко, Deci E. L., Ryan R. M., Richards T. S., Rodgers D. R., Garrison N. D., Vaughan C. I. та інш.

Теоретичні засади системного підходу, як загальнонаукової методології були обґрунтовані у роботах класиків педагогічної науки, які визначили фундаментальні принципи цілісності, структурності та взаємозв'язку, що лягли в основу сучасних освітніх моделей.

Серед сучасних авторів, можна виділити дослідження Білоус С. П. де підкреслювався вплив гейміфікації та візуалізації на мотивацію і зниження тривожності. У цьому контексті дуже важливим є дослідження американських психологів Deci E. L. & Ryan R. M., яке обґрунтовує механізми формування внутрішньої мотивації на основі потреб автономності, компетентності та залученості, зазначаючи перевагу внутрішніх чинників над зовнішніми. О. Є. Коваленко у своїх роботах доводить ефективність мобільних додатків у формуванні лексичної компетентності. Значний внесок зробили відомі лінгвісти Richard J. C., Rodgers T. S., які обґрунтували сучасні методи навчання, включаючи гейміфікацію, інтервальне повторення, AI – технології. Роботи Garrison D. R., Vaughan N. D. теоретично обґрунтували змішане навчання як ефективну модель.

Олійник С. І. зафіксував високий рівень готовності викладачів до впровадження мобільних технологій у навчальний процес, але низький рівень методичної підготовки. У свою чергу Кухаренко В. М. у своїй монографії задає базову,

структурно-методологічну модель, де мобільні додатки виступають інтегрованим засобом професійної підготовки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Таким чином, аналіз сучасних досліджень з даної тематики свідчить про недостатнє опрацювання інтеграції мобільних додатків у системний процес викладання іноземної мови для технічних спеціальностей, Більшість робіт лише фрагментарно описують окремі платформи, або методи, не розглядаючи їх у взаємозв'язку зі структурними компонентами цілого навчального процесу.

Постановка завдання. Виходячи з вищевикладеного **мета** даної статті полягає:

- у окресленні структурних компонентів системного підходу з урахуванням сучасних викликів освітнього цифрового середовища та розкриття його сутності;

- аналіз класифікації та дидактичних функцій мобільних пристроїв, застосунків та освітніх платформ у процесі професійно – орієнтованого навчання;

- визначення можливостей інтеграції мобільних додатків у всі компоненти системи навчання.

Виклад матеріалу. У методиці категорія системи є однією з найважливіших і складає науково – методологічну основу, яка розглядає процес навчання, як цілісну систему та сукупність основних компонентів навчального процесу, що функціонують у взаємозв'язку та взаємозалежності. До таких компонентів системи навчання іноземної мови можна віднести: мету, зміст, методи, засоби, форми та результати навчання. Вищезгадані компоненти є системними оскільки: спрямовані на досягнення єдиної мети – навчання мови, тісно пов'язані між собою та виявляються у кожному конкретному акті навчальної діяльності, формується під впливом середовища, що диктує вимоги, чому і як треба навчати у зв'язку з потребами суспільства, поєднуються один з одним за допомогою навчання як системотворчого компонента. Усі компоненти системи навчання знаходяться між собою у певній ієрархічній залежності, Основними характеристиками системного підходу у навчанні іноземної мови є:

- Цілісність, яка передбачає, що іноземна мова розглядається не ізольовано, а як частина професійної та комунікативної діяльності фахівця. Студент-інженер вивчає не просто іноземну мову, а технічну мову, з опорою на терміни, інструкції, діалоги свого фаху;

- Структурованість, передбачає наявність логічно пов'язаних компонентів у навчальному процесі: вивчення граматичних структур, оволодіння тематичною лексикою, тренування читання/ аудіювання, застосування знань у мовленні / письмі. Кожен компонент підкріплює інші;

– Цілеспрямованість. Кінцева мета – формування професійно-орієнтованої комунікативної компетентності;

– Інтеграція, передбачає впровадження навчання іноземній мові у загальний контекст підготовки фахівця;

– Зворотний зв'язок та корекція базується на регулярному оцінюванні проміжних результатів і коригуванні навчальної траєкторії, а саме зміна темпу, методів, рівня складності.

Таким чином, системний підхід є базисом організації навчального процесу. Мобільні технології органічно вписуються у системний підхід, як невід'ємні компоненти системи навчального процесу, які взаємодіють з іншими компонентами такими як цілі, зміст, методи, форми та результати навчання.

Існують багато визначень мобільних технологій. Так Кухаренко В. М. під мобільними технологіями розуміє «... технології, що забезпечують доступ до інформаційних ресурсів та сервісів з будь якого міста за допомогою мобільних пристроїв і бездротового зв'язку» [2, с. 142].

Ваильєва С. В. вважає що «Мобільні технології – це технічні та програмні засоби, що дозволяють отримувати, створювати, зберігати та передавати інформацію незалежно від географічного положення користувача» [4, с. 77].

На нашу думку, під мобільними технологіями можна вважати сукупність засобів, пристроїв, програмного забезпечення, що відкривають доступ до інформації, комунікації, виконанню завдань та зворотний зв'язок з будь якого місця перебування користувача. Усі мобільні технології можна класифікувати на наступні групи:

– **Мобільні пристрої:** різноманітні смартфони, планшети, смартгодинники, ноутбуки. Мета використання цих пристроїв – забезпечення навчального контенту та зворотного зв'язку. Мобільні пристрої у системному підході виконують роль функціональних компонентів освітнього середовища. Вони забезпечують доступ до ресурсів, комунікацію, взаємодію і можуть бути інтегровані у кожний етап навчального процесу (планування, реалізації, моніторингу, корекції та оцінювання). Так, студент використовуючи смартфон під час роботи з автентичним технічним текстом може звертатися до мобільного словника (Reverso Context, ABBYY Lingvo) для отримання відповіді про вживання потрібного терміну у професійному контексті, реалізуючи тим самим компонент змісту та зворотного зв'язку. Таким чином, мобільні пристрої забезпечують технічну базу на якій реалізуються інші компоненти системи.

– **Мобільні застосунки** (додатки), призначені для розвитку мовленнєвих навичок, зворотного зв'язку та тестування. У системному підході мобільні застосунки розглядають, як активні

дидактичні засоби, які забезпечують цілісну організацію мовного навчання від формулювання цілей до оцінювання результатів. Застосунки дають змогу автоматизувати частину навчальних процесів, підвищити ефективність і спростити засвоєння матеріалу, адаптувати процес навчання до потреб студента. За дидактичною функцією мобільні застосунки можна класифікувати на слідує групи:

а. Тренажери (Duolingo, Memrise, LingQ, BBC Learning English), чия дидактична функція полягає в автоматизації граматичних та лексичних навичок;

б. Словники й контекстуальні перекладачі (Reverso Context, Linguee, ABBYY Lingvo), спрямовані на відпрацювання фахової лексики, поповнення словника, розвиток перекладацьких навичок;

с. Додатки з гейміфікацією (WordUp, Quizizz), спрямовані на розвиток мотивації та інтересу;

д. Тестувальні платформи (Test Your English, British Council apps) виконують функцію самоконтролю, моніторингу та самокорекції знань.

Ця група мобільних технологій інтегрується у систему навчального процесу через його ключові компоненти: постановку цілей (Duolingo, WordUp), опанування фахової лексики (Memrise, LingQ), отримання зворотного зв'язку (автооцінка, шкали прогресу), підсумкове тестування (British Council, Google Forms). Така інтеграція забезпечує узгодженість, адаптивність і повноцінний навчальний цикл у мобільному середовищі.

– **Мобільні освітні платформи**, такі як Moodle Mobile, Google Classroom, Coursera, edX app. та інш. Мобільні освітні платформи – це цифрові навчальні середовища, які надають доступ до навчальних курсів, завдань, оцінюванню через мобільний інтерфейс. Їх використання забезпечує повний цикл управління навчальним процесом у цифровому середовищі від формування структури навчального курсу до оцінювання результатів навчання. Крім того, дидактичні особливості цих платформ значно сприяють їх використанню у навчальному процесі. Їх системна роль полягає у можливості реалізації усіх етапів системного підходу:

– Планування – створення структури курсу, визначення цілей, поділ на тематичні модулі;

– Зміст – можливість завантаження текстів, відео, аудіо, вправ, словників, презентацій;

– Методи – підтримка групових проєктів, форумів, відео зустрічей;

– Форми – підтримка, асинхронної та синхронної взаємодії, індивідуальної, парної, групової роботи;

– Оцінювання – можливість тестування, наявність аналітики, програмоване оцінювання;

– Зворотний зв'язок – наявність інтерактивної комунікації (електронні журнали, коментарі, автоматичні відповіді).

Розглянемо конкретний випадок використання Moodle Mobile у підготовці студентів спеціальності «Комп'ютерна інженерія» організованого за логікою системного підходу. Навчальний курс «Іноземна мова за професійним напрямком» розробляється на модульних засадах. Це забезпечує чітку відповідність між цілями, змістом, формами організації, засобами реалізації, та механізмами оцінювання. Мобільний застосунок Moodle Mobile дозволяє студенту взаємодіяти з контентом курсу у будь-який час, брати участь у навчальній комунікації та отримувати зворотний зв'язок у режимі реального часу. Прикладом реалізації зазначеної моделі є модуль «User Interface and UX Design». Його мета – сформувати здатність студентів описувати англійською мовою компоненти інтерфейсів користувача, аналізувати приклади UX-дизайну та висловлювати в усній та письмовій формі відповідні рекомендації. Зміст модуля подається у форматі PDF-статті, відео фрагменту (наприклад з конференції), інтерактивного глосарію термінів (WIMP environment, user-friendly, wireframe). Студенти мають змогу переглядати та завантажувати навчальні матеріали зі своїх мобільних пристроїв через Moodle Mobile. Це забезпечує безперервність навчального процесу навіть в обмежених умовах. Методична частина модуля включає проектні, комунікативні та проблемно-орієнтовані завдання. Студенти можуть створювати короткий опис інтерфейсу застосунку, беруть участь у форумному обговоренні помилок UX-дизайну, можуть записувати відео зі своєю рецензією. Усі дії інтегруються через мобільний застосунок Moodle-завдання надсилаються через смартфон, оповіщення про коментарі, або оцінки викладача приходять у вигляді push-повідомлень. Підсумкове оцінювання відбувається через тест, або письмовий проект. Ця мобільна платформа надає змогу студенту переглядати власний прогрес, статистику проходження завдань та особисту успішність. Для викладача це джерело аналітики,

яке дозволяє своєчасно корегувати навчальну траєкторію.

Отже використання Moodle Mobile у іншомовному навчанні студентів підтверджує, що мобільні платформи можуть виступати не тільки як технічний засіб, але як структурний компонент навчальної системи, що об'єднує всі її компоненти в єдину логічну й ефективну модель.

Висновки:

– Аналіз теоретичних підходів та практичного досвіду свідчить, що системний підхід до іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей забезпечує цілісність, узгодженість, і результативність навчального процесу, а мобільні технології здатні інтегруватися у всі його компоненти – цілі, зміст, методи, форми, оцінювання та зворотний зв'язок.

– Мобільні пристрої, додатки та мобільні платформи стають повноцінними елементами навчального процесу, посилюючи мотивацію, індивідуалізацію та фахову комунікативну компетентність.

– Досвід використання Moodle Mobile демонструє ефективність мобільних платформ у реалізації повного циклу навчання та адаптації до кризових умов, зокрема воєнного стану.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Kukulska – Hulme A. Will mobile learning change language learning? ReCall. 2009. Vol. 21. №2. P. 157–165.
2. Кухаренко В.М., Семеріков С.О. Основи дистанційного навчання: монографія. Харків: НТУ «ХПІ». 2020. 286 с.
3. Richards J.C. Communicative Language Teaching Today. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. – 76 p.
4. Васильєва С.В. Мобільні технології в освіті: нові можливості. Освіта і управління. 2021. №1(26). – С. 43–47.
5. Garrison D.R., Vaughan N.D. Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines. San Francisco: Jossey-Bass. 2008. 272 p.

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АГРАРНОЇ ГАЛУЗІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

SCIENTIFIC APPROACHES TO BUILDING A PEDAGOGICAL SYSTEM OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE SPECIALISTS OF THE AGRICULTURAL INDUSTRY OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті обґрунтовано актуальні наукові підходи до побудови педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі закладів вищої освіти, зокрема уточнюється й конкретизується сутність таких понять, як педагогічна система, системний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, технологічний та ресурсний наукові підходи, за допомогою яких можна побудувати і реалізувати в навчальному процесі педагогічну систему. Стає очевидним, що педагогічна система буде своєчасною й результативною при поєднанні методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Під час розробки педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі визначалася взаємодія цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістовного та технологічного компонентів як найважливіших засобів оптимальності й результативності. Унаслідок чого професійна орієнтація майбутніх фахівців стає провідним і значущим видом навчальної діяльності і дає достатню мотивацію для подальшого вдосконалення в розвитку особистості й її життєвого самовизначення. Зазначається, що педагогічна система не є сталою або завершеною конструкцією, її ефективність зумовлюється якістю окремих компонентів, характером їхньої взаємодії, відповідністю змісту й форм організації актуальним запитам та умовам суспільного розвитку, конкурентоспроможності фахівців і вимогам сучасного ринку праці. Це процес, розподілений на різні елементи, рівні та частини, що при взаємодії один з одним поєднуються в єдине ціле і мають на меті створення сприятливих умов для формування та розвитку наукових підходів до побудови ефективної педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців, а також удосконалення впливу на суб'єкти виховання і навчання – майбутніх фахівців аграрної галузі закладів вищої освіти.

Ключові слова: педагогічна система, цільовий, суб'єкт-суб'єктний, змістовний та технологічний компоненти, професійна орієнтація, наукові підходи (системний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, технологічний, ресурсний), методологічний, теоретичний та методичний аспекти.

The article substantiates current scientific approaches to building a pedagogical system of professional orientation of future specialists in the agricultural sector of higher education institutions, in particular, the essence of such concepts as pedagogical system, systemic, personally oriented, communicative-activity, competency-based, technological and resource scientific approaches is specified and specified, with the help of which it is possible to build and implement a pedagogical system in the educational process. It becomes obvious that the pedagogical system will be timely and effective when combining methodological, theoretical and methodological aspects. During the development of the pedagogical system of professional orientation of future specialists in the agricultural sector, the interaction of the target, subject-subject, content and technological components was determined as the most important means of optimality and effectiveness. As a result, the professional orientation of future specialists becomes a leading and significant type of educational activity and provides sufficient motivation for further improvement in the development of the personality and its life self-determination. It is noted that the pedagogical system is not a stable or complete structure, its effectiveness is determined by the quality of individual components, the nature of their interaction, the compliance of the content and forms of organization with the current demands and conditions of social development, the competitiveness of specialists and the requirements of the modern labor market. This is a process divided into various elements, levels and parts, which, when interacting with each other, are combined into a single whole and are aimed at creating favorable conditions for the formation and development of scientific approaches to building an effective pedagogical system of professional orientation of future specialists, as well as improving the impact on the subjects of education and training – future specialists in the agricultural sector of higher education institutions.

Key words: pedagogical system, target, subject-subject, content and technological components, professional orientation, scientific approaches (systemic, personally oriented, communicative-activity, competency-based, technological, resource-based), methodological, theoretical and methodological aspects.

УДК 378.014.015.3:331.54

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.27>

Колесник В.В.,
аспірант кафедри ЮНЕСКО
«Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін
Державного біотехнологічного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним з основних пріоритетів кадрової політики України в сільському господарстві є визначення стратегії та модернізація системи роботи з формування особистості майбутнього фахівця. Держава

та суспільство зацікавлені у створенні ефективної системи підготовки кадрів для аграрного сектору економіки, що відповідає світовим стандартам вищої освіти та забезпечує необхідний рівень компетентності та професіоналізму робітників.

Проте, як засвідчує багаторічний педагогічний досвід, на сучасному етапі ще не можна стверджувати про належний рівень ефективності професійної орієнтації учнів закладів загальної середньої освіти, а також випускників коледжів та професійно-технічних училищ. Про низьку ефективність діяльності загальної та спеціальної професійної школи з підготовки абітурієнтів для аграрного сектору для вступу до ЗВО України свідчать результати. На жаль, точної загальної кількості абітурієнтів, що вступили до аграрних ЗВО, порівняно з загальною кількістю безпосередньо у відкритих джерелах немає. Статистика вступної кампанії, як правило, публікується за окремими університетами або спеціальностями, а не в розрізі галузей. Але навіть поверхневий погляд на статистичні дані по ЗВО аграрного напрямку свідчить, що рейтингові списки вступників на сайтах конкретних аграрних університетів показують, що тільки за час війни у 2022–2025 роках 51%, 52% та 46% відповідно випускників шкіл, училищ тощо вступили до аграрних ЗВО [5]. Виявлені під час дослідження проблеми та суперечності потребують розв'язання шляхом розроблення модернізованої педагогічної системи підготовки до вступу у заклади вищої освіти України, що відповідатиме сучасним суспільним викликам і потребам ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

При цьому необхідно виділити невирішені частини загальної проблеми, що досліджуються у статті.

Аналіз показує, що одночасно з реформою освіти змінам піддається і професійна орієнтація молоді. Будучи складовою соціальних процесів, вона має складний і різноспрямований характер. Питання значущості усвідомленого професійного вибору молоді та проблеми науково обґрунтованого формування готовності випускників закладів загальної середньої освіти до прийняття оптимального рішення щодо подальшого професійного шляху впродовж різних років були предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних вчених.

У наукових дослідженнях та працях (С. Г. Заскалета, С. М. Іванюта, О. М. Лазарєв, М. О. Лакатош, В. В. Мельниченко, Н. А. Олійник, Т. Фоменко та ін.) представлено значний внесок у розробку концепцій виявлення цілей, завдань, особливостей змісту і процесу реалізації аграрної освіти, вимог до професійної підготовки, що зазначається на педагогічних умовах професійного самовизначення старшокласників, методологічних проблемах професійної орієнтації у межах подальшої безперервної освіти.

Освітні технології, побудовані на основі теорій і практик, що вирішують проблеми виховання в процесі навчання, професійно-психологічного відбору, управління навчально-виховною діяльністю аграрних ЗВО досліджено в працях Бендери І. М., Іщенко Т. Д., Кліх Л. В., Кoberника О. М., Нагірного Ю. П., Нерух Н. В., Матяш Н. Ю. та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Разом із тим, сьогодні недостатньо досліджень, що розкривають специфіку процесу для професійної орієнтації абітурієнтів в умовах функціонування педагогічної системи вищої школи України.

Викладене дозволило виявити суперечність, що склалася в сучасних умовах, зокрема між потребою вищої школи України в компетентних, професійно підготовлених, мотивованих для роботи в аграрній сфері майбутніх фахівців, з одного боку, і нереалізованим повною мірою потенціалом, недостатньо ефективною практикою професійної орієнтації у загальноосвітній школі щодо ЗВО аграрного профілю, з іншого.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є проблема професійної підготовки фахівців аграрної галузі, зумовлена не тільки новими соціально-педагогічними умовами, а й наявними науково-педагогічними підходами щодо розвитку системи вищої освіти та технологічної підготовки студентів саме аграрної галузі економіки. Тому вважаємо доцільним розглядати цю проблему в контексті аналізу сучасної освітньої ситуації для формування педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі ЗВО.

Для вирішення визначеної мети поставили такі завдання, а саме: визначити особливості педагогічної системи професійної орієнтації абітурієнтів загальноосвітніх шкіл і професійних училищ як майбутніх аграріїв та схарактеризувати базові наукові підходи для формування ефективної педагогічної системи.

Виклад основного матеріалу. Серед пріоритетних напрямів розвитку вищої аграрної освіти особливе місце посідає її орієнтація на міжнародні стандарти. Відповідно до цих стандартів, майбутній фахівець має оволодіти необхідними професійними компетентностями та сформованими ціннісними орієнтирами, що забезпечують ефективну професійну взаємодію й діяльність. У цьому контексті постає актуальна потреба у спеціалізованій підготовці здобувачів аграрної освіти, спрямованій на формування стійкої та цілеспрямованої професійної мотивації до праці в аграрному секторі.

У процесі проведених наукових досліджень встановлено, що кожна педагогічна система створює власні умови для особистісного та професійного становлення студентів. У науково-педагогічній літературі підкреслюється, що проєктування та функціонування таких систем зумовлюється низкою чинників, серед яких провідними є: визначення цілей навчально-виховного процесу, зміст і структура освітньої інформації, засоби, методи й організаційні форми педагогічного впливу на студентську аудиторію, а також наявність педагогічних кадрів, які відповідають визначеним цілям,

мають необхідний рівень кваліфікації, комунікативні ресурси та психологічні знання про об'єкт педагогічного впливу [1, с. 16; 2].

Серед сутнісних характеристик педагогічної системи нам вважається значущим зауваження, що педагогічна система здатна розвиватися, вдосконалюватися, самоорганізовуватися, самовпорядковуватися залежно від громадського, соціального та науково-технічного прогресу системи в різних аспектах [4, с. 9]. Ми цілком згодні з В. Прошкіним, що «специфіка педагогічної системи полягає в тому, що її структура може бути не лише самостійно розроблена, але й доповнена авторами, з огляду на специфіку дослідницької роботи» [4, с. 10]. Тож при розробці педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі ЗВО ми брали до уваги взаємодію *цільового, суб'єкт-суб'єктного, змістовного та технологічного компонентів*, що розглядаємо як найважливіші засоби оптимальності й результативності педагогічної системи. Унаслідок чого професійна орієнтація майбутніх фахівців аграрної галузі ЗВО стає провідним видом навчальної діяльності і дає достатню мотивацію для подальшого вдосконалення в розвитку особистості й її життєвого самовизначення. Педагогічна система – це цілісне, динамічне утворення, що є сукупністю взаємозалежних елементів для забезпечення якісного навчально-виховного процесу з метою досягнення цілей виховання, навчання й освіти. Вона передбачає наявність чітко окресленої мети, змісту, методів, форм, засобів та інших складових педагогічної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток особистості [2; 4].

Основні характеристики педагогічної системи (цілеспрямованість, структурність (мета навчання, зміст освіти, методи та форми навчання, суб'єкти педагогічної взаємодії, результати навчання), динамічність, взаємозв'язок компонентів, цілісність) орієнтовані на досягнення конкретно визначених педагогічних цілей, що задають вектор й очікувані результати освітнього процесу і свідчать про досягнення визначених освітніх цілей, формуючи єдину систему навчання і виховання. Реформування освіти та організація педагогічних досліджень у системі вищої школи виступають надзвичайно актуальними й складними процесами, зокрема для професійної орієнтації майбутніх фахівців-аграріїв, реалізуються в педагогічній системі на основі *системно-структурного, особистісно орієнтованого, комунікативно-діяльнісного, технологічного підходів*. Поняття «системний підхід» органічно пов'язане з категорією «система» і розглядається як один із провідних методологічних напрямів наукового пізнання і ґрунтується на розумінні об'єкта дослідження як цілісного компонента.

Системний підхід постає як провідний методологічний напрям наукового пізнання, що передбачає дослідження об'єкта як цілісної системи,

сформованої сукупністю взаємопов'язаних елементів і зв'язків між ними. Ефективність застосування системного підходу безпосередньо залежить від ступеня врахування загальносистемних закономірностей, що зумовлюють взаємозв'язки між параметрами системи. Сутність системного підходу полягає в урахуванні всіх елементів і наукових підходів до системи, а також аналізі взаємозв'язків між ними як єдиного цілісного комплексу взаємодіючих компонентів педагогічної системи для ефективної професійної орієнтації фахівців-аграріїв. Системний підхід визначає багаторівневе осмислення досліджуваного явища як єдиної, структурно впорядкованої та динамічно взаємозалежної педагогічної системи.

До базових принципів, що визначають застосування системного підходу, належить, зокрема, принцип цілісності, що передбачає розгляд системи як інтегрованого утворення, як підсистему вищого рівня, тобто наукові підходи до побудови педагогічної системи зумовлюють цілісність поглядів і єдиний ракурс на актуальний аспект професійної орієнтації фахівців.

Сюди належать також інші принципи:

- **ієрархічність** – структурне підпорядкування елементів нижчих рівнів структурам вищого порядку, що важливо для створення визначальних наукових підходів до побудови педагогічної системи професійної орієнтації;

- **структуризація** передбачає дослідження внутрішньої організації системи та взаємозалежностей її елементів для застосування наукових підходів до побудови педагогічної системи для професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрного сектору;

- **множинність** – використання комплексу моделей для опису функціонування системи, тобто для створення адекватних і різноманітних наукових підходів до побудови педагогічної системи професійної орієнтації фахівців-аграріїв;

- **системність** – визнання об'єкта дослідження як повноцінної системної одиниці для застосування наукових підходів в побудові педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців.

Особистісно орієнтований підхід у педагогіці акцентує увагу на розвитку особистості здобувача освіти, виходячи з урахуванням його індивідуальних особливостей, потреб, інтересів і здібностей. Цей підхід передбачає створення умов для формування самосвідомості, самореалізації та самоствердження особистості в навчальному процесі. Центральною фігурою в освітній взаємодії є студент, а освітній контент адаптується під його життєвий досвід і майбутні професійні перспективи.

Комунікативно-діяльнісний підхід зорієнтований на розвиток комунікативної компетентності,

тобто здатності ефективно застосовувати високий рівень спілкування в реальних комунікативних ситуаціях, включаючи опанування професійною термінологією, що важливо для побудови педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі ЗВО [2]. Компетентнісно-діяльнісний підхід розглядається як один із ключових орієнтирів сучасної педагогічної освіти, базується на синтезі когнітивного, операційно-технологічного, мотиваційного та рефлексивного компонентів у навчанні, сприяє формуванню цілісної функціональної орієнтації в професійній діяльності. Компетентність фахівця-аграрія інтерпретується як інтегральне утворення, охоплює аналітичні, комунікативні, ціннісні й емоційно-особистісні компоненти професійної зрілості, тобто відбувається завдяки практичним діям, дослідженням, співпраці, застосуванню знань у реальних професійних ситуаціях.

Технологічний підхід у навчанні зосереджений на оптимізації освітнього процесу шляхом забезпечення його ефективності, результативності та керованості, створення технологічних наукових підходів до побудови педагогічної системи підготовки майбутніх фахівців-аграріїв. Сучасні освітні технології і побудована педагогічна система мають відповідати таким вимогам, як *науковість, системність, концептуальність, відтворюваність, алгоритмічність і діагностичність*. Усі ці вимоги відповідають особливому підходу відповідно до результатів за поставленими цілями навіть за умов варіативності та складності їх прогнозування, тобто визначається педагогічна система як система управління педагогічними процесами для підготовки майбутніх фахівців аграрного ЗВО.

З іншого боку, **ресурсний підхід** в освіті орієнтований на стратегічне планування особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця з урахуванням його внутрішнього потенціалу, що сприяє виявленню, мобілізації й актуалізації особистісних ресурсів, забезпечує диференціацію, інноваційність і варіативність освітньої діяльності. Такий підхід передбачає створення індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, сприяє реалізації його особистісного потенціалу та забезпечує зворотний зв'язок у процесі відстеження динаміки особистісних змін [3; 6].

Ресурсний підхід у теоретичному й практичному аспектах посилює реалізацію особистісно орієнтованої парадигми освіти, що ґрунтується на визнанні унікальності кожної особистості, її життєвого досвіду, прагнення до саморозвитку й самореалізації. Такий підхід визначає ментальний аспект педагогічної системи професійної орієнтації в підготовці майбутніх фахівців аграрної

галузі. У межах ресурсної парадигми відбувається формування висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних до рефлексії, професійного зростання, самоствердження і високої фахової самореалізації.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що педагогічна система не є сталою або завершеною конструкцією, що створює можливості для побудови педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців-аграріїв. Її ефективність зумовлюється якістю окремих компонентів, характером їхньої взаємодії, відповідністю змісту й форм організації актуальним запитам та суспільним умовам. Педагогічна система є процесом, структурованим за елементами, рівнями та частинами, поєднуваними в єдине ціле і базується на системному, особистісно орієнтованому, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, технологічному, ресурсному підходах.

Представлене дослідження далеко не вичерпує всіх аспектів проблеми визначення й обґрунтування наукових підходів до побудови педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх фахівців аграрної галузі ЗВО. Для подальших наукових розвідок перспективним є виявлення й опис аспектів дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації моделі педагогічної системи професійної орієнтації майбутніх аграріїв., зокрема визначення сутності, змісту й методики дослідно-експериментальної роботи для побудови концептуальної моделі педагогічної системи професійної орієнтації з метою підкреслення динаміки результатів навчання для професійної орієнтації майбутніх аграріїв ЗВО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Диса О.В. Педагогічна система як основа розвитку особистісної зрілості студентів. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2019. № 1 (17). С. 13-19.
2. Іващенко К. Визначення сутності поняття «Педагогічна система» URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/36283>.
3. Микитюк С.О. Ресурсний підхід у програмах підготовки майбутніх учителів. Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. Вип. 31 (84). 2013. С. 309-315.
4. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. Вип.4. С. 7-12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO2015_4_3.
5. Статистика. Вступна кампанія. URL: <https://vstup.edbo.gov.ua/statistics>
6. Швець Т.Є. Ресурсний підхід у реалізації тьюторингу в системі середньої освіти. Інноваційна педагогіка. Вип. 56. Том 1. 2023. С. 42-47.

СТРУКТУРА ПРОГНОСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

STRUCTURE OF PROGNOSTIC COMPETENCE OF FUTURE BANKING PROFESSIONALS

У статті розкрито сутність, теоретичні засади та структуру прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи в умовах стрімкої трансформації фінансового сектору, посилення цифровізації економіки та зростання значущості стратегічного і випереджувального мислення у професійній діяльності. Обґрунтовано актуальність формування здатності до прогнозування як ключового компонента професійної підготовки сучасного банківського працівника, що зумовлено необхідністю ефективного реагування на виклики глобалізації, нестабільності фінансових ринків і зміну клієнтських запитів.

Проведено аналіз наукових джерел, що стосуються загальної теорії компетентностей, компонентного складу прогностичної діяльності, а також підходів до формування професійної компетентності в галузі банківської освіти. Встановлено, що попри наявність численних досліджень з питань компетентнісного підходу в освіті, проблема структурування прогностичної компетентності майбутніх банківських працівників залишається недостатньо висвітленою у вітчизняній педагогічній науці. У статті акцентовано увагу на необхідності її цілісного концептуального осмислення як інтегративного утворення, що об'єднує когнітивні, операційні, рефлексивні та мотиваційні складники.

У межах дослідження визначено складові прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи: когнітивний, аналітико-прогностичний, операційно-діяльнісний, рефлексивний і ціннісно-мотиваційний компоненти. Охарактеризовано зміст кожного з них, їхню роль у забезпеченні здатності до передбачення тенденцій розвитку економічних процесів, ефективного аналізу ситуацій, моделювання можливих сценаріїв змін та ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. Визначено взаємозв'язки між компонентами та їхнє значення для реалізації професійних функцій у сфері банківської справи.

Обґрунтовано значення сформованої прогностичної компетентності для забезпечення конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти на ринку праці, підвищення якості освітніх програм та ефективності освітнього процесу. Зазначено, що комплексний підхід до формування цієї компетентності має ґрунтуватися на поєднанні теоретичної підготовки, практичних тренінгів, ситуаційного моделювання, рефлексивних практик і професійного саморозвитку.

Окреслено перспективи подальших наукових пошуків, зокрема, у напрямках розроблення педагогічних умов формування прогностичної компетентності в освітньому середовищі, визначення критеріїв її сформованості та створення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня її розвитку в майбутніх фахівців банківської справи.

Ключові слова: прогностична компетентність, банківська справа, професійна підготовка, структура компетентності, фінансова освіта.

The article reveals the essence, theoretical foundations, and structure of the prognostic competence of future banking professionals in the context of rapid transformation of the financial sector, intensified digitalization of the economy, and the growing importance of strategic and anticipatory thinking in professional activity. The relevance of developing forecasting ability as a key component of the professional training of modern banking specialists is substantiated, given the necessity of responding effectively to the challenges of globalization, financial market instability, and changing client demands.

The paper analyzes scientific sources related to the general theory of competencies, the component composition of prognostic activity, and approaches to the formation of professional competence in the field of banking education. It is established that despite numerous studies on the competency-based approach in education, the issue of structuring prognostic competence of future banking professionals remains insufficiently explored in Ukrainian pedagogical science. The article emphasizes the need for its comprehensive conceptual understanding as an integrative formation that combines cognitive, operational, reflective, and motivational components.

The study identifies the components of prognostic competence of future banking professionals: cognitive, analytical-prognostic, operational-activity, reflective, and value-motivational. Each component is characterized in detail, including its role in enabling the prediction of economic development trends, effective situation analysis, modeling of potential change scenarios, and making well-grounded managerial decisions. The interrelations between the components and their importance for the implementation of professional functions in the banking sector are defined.

The significance of developed prognostic competence is substantiated in terms of ensuring the competitiveness of higher education graduates in the labor market, improving the quality of educational programs, and enhancing the effectiveness of the educational process. It is noted that a comprehensive approach to the formation of this competence should be based on a combination of theoretical training, practical workshops, situational modeling, reflective practices, and professional self-development.

The article outlines prospects for further research, in particular, in developing pedagogical conditions for the formation of prognostic competence within the educational environment, determining criteria for its formation, and creating diagnostic tools for assessing its level of development in future banking professionals.

Key words: professional training, predictive competence, banking, economic forecasting, pedagogical conditions.

УДК 377.3:33

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.28>

Корибут Д.В.,

аспірант кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Вищого навчального закладу «Університет імені Альфреда Нобеля»

Нестабільність, цифровізація та глобалізація фінансового сектору висувають нові вимоги до підготовки банківських фахівців. Від них очікують не лише глибоких знань теорії та практики, а й здатності прогнозувати економічні процеси, виявляти ризики та приймати стратегічно обґрунтовані рішення. У цьому контексті ключовою професійною якістю є прогностична компетентність, яка допомагає працювати в умовах невизначеності й інформаційного переважання [1].

Компетентнісний підхід у вищій освіті передбачає формування у студентів готовності до професійної діяльності, зокрема чітке визначення змісту прогностичної компетентності, що має важливе значення для банківської справи [3].

Банківська сфера сильно залежить від політичних, правових, технологічних та соціальних змін, які мають національний і глобальний характер. Тому працівник банку повинен не лише реагувати на зміни, а й передбачати їх, аналізуючи тенденції, статистику, регуляторні та клієнтські фактори. Формування прогностичної компетентності є стратегічним напрямом підготовки майбутніх банкірів із системним, аналітичним і критичним мисленням [4].

Традиційна професійна підготовка орієнтувалася на знання стандартних процедур і норм, що вже є недостатнім. Необхідно зміст освітніх програм спрямувати на розвиток здатності до прогнозування як універсальної компетентності, яка стане засобом адаптації до викликів сучасної економіки [2].

Проблема структурування прогностичної компетентності, визначення її складових, взаємозв'язків та місця у системі професійних компетентностей фахівця банківської справи є науково й практично значущою. Обґрунтування структури цієї компетентності дає змогу розробити освітні технології, критерії діагностики та методичні підходи до її формування в процесі професійної підготовки [5].

Актуальність дослідження зумовлена потребою фінансового сектору у фахівцях із високим рівнем стратегічного мислення й здатністю до прогнозування, нестачею комплексних наукових праць щодо структурного аналізу прогностичної компетентності майбутніх банківських фахівців, а також необхідністю інтеграції цієї компетентності у зміст освітніх програм з урахуванням цифровізації, ризикогенності та мінливості економічного середовища [5].

В українській педагогічній науці розглядаються загальні підходи до компетентнісного підходу, підкреслюється потреба формування інтегральних професійних характеристик в умовах нестабільності та інформаційного переважання [7]. В галузі професійної освіти вивчаються когнітивні, діяльнісні та мотиваційні компоненти прогностичних здібностей, а також технології розвитку критичного та аналітичного мислення як основи прогнозування [4].

З огляду на цифрову трансформацію економіки, важливість ризик-орієнтованого мислення підкреслюють дослідники банківської освіти (Музиченко О. В., Бєляєва І. Б., Коваленко С. І.), які наголошують на оновленні змісту освітніх програм, включенні аналітичних, інформаційних та комунікативних компонентів для підготовки фахівців до роботи в умовах глобалізації та конкуренції [6].

При вивченні прогностичної компетентності майбутніх банківських працівників Корибут Д. В. обґрунтував підходи до відбору змісту навчальних дисциплін і педагогічних умов її формування, запропонував критерії ефективності освітнього впливу та визначив структуру компетентності, до якої входять когнітивний, аналітико-прогностичний, операційно-діяльнісний, рефлексивний і ціннісно-мотиваційний компоненти [5].

Незважаючи на вагомий напрацювання, залишається недостатньо розробленим цілісний структурний підхід до прогностичної компетентності саме в контексті банківської освіти з урахуванням специфіки професійної діяльності, цифровізації та нормативно-ризикованого середовища. Потребує подальшого уточнення також система критеріїв, методів діагностики і оцінювання рівня її розвитку [8].

Таким чином, питання структурування прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи потребує подальшого концептуального і практичного опрацювання у закладах вищої освіти.

Недостатньо обґрунтованими залишаються критерії сформованості прогностичної компетентності, її вимірювані індикатори, методичне забезпечення процесу формування, а також зв'язок окремих компонентів цієї компетентності з реальними професійними завданнями, які виконують банківські фахівці. Відсутня уніфікована педагогічна модель або концептуальна схема, яка б інтегрувала когнітивний, аналітико-прогностичний, операційно-діяльнісний, рефлексивний та ціннісно-мотиваційний компоненти у цілісну систему професійної підготовки [9].

Окремі дослідження лише побіжно розглядають важливість прогнозування в діяльності фахівців банківської сфери, не пов'язуючи це явище з чітко визначеною компетентністю, яка може бути педагогічно сформована й оцінена. Потребують уточнення і дидактичні підходи до формування цієї компетентності, зокрема, у площині поєднання традиційних та цифрових освітніх технологій, змішаного навчання, ситуаційного аналізу та професійного моделювання [10].

Таким чином, актуальним науковим завданням є розроблення та обґрунтування структури прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи, виявлення її змістових складників, внутрішніх зв'язків, функціонального

навантаження кожного з компонентів, а також розробка педагогічних умов, методик і засобів її ефективного формування у процесі професійної підготовки.

Ураховуючи виявлені суперечності між потребою формування прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи та недостатнім теоретико-методичним обґрунтуванням цієї проблеми в сучасній педагогічній науці, метою статті є теоретичне обґрунтування структури прогностичної компетентності та визначення її змістових складників у контексті професійної підготовки банківських фахівців.

Для реалізації мети передбачено розкрити сутність прогностичної компетентності у взаємозв'язку з вимогами до фахівця банківської сфери в умовах цифровізації і трансформації фінансового сектору, узагальнити підходи до компонентного аналізу компетентностей з урахуванням особливостей банківської освіти, визначити складові структури прогностичної компетентності, їх функціональне навантаження та взаємозв'язки, а також обґрунтувати значення кожного компонента для забезпечення ефективного прогнозування у професійній діяльності.

Формулювання мети і завдань окреслює напрям подальшого наукового аналізу та практичного моделювання процесу формування прогностичної компетентності в освітньому середовищі вищих навчальних закладів.

В умовах трансформації фінансового сектору, цифровізації економіки та зростання ролі аналітичного мислення професійна підготовка банківських фахівців потребує оновлення змісту та методів навчання. Прогностична компетентність виступає інтегральною характеристикою, що поєднує знання, уміння, навички, цінності та установки, необхідні для прогнозування в умовах ризику і невизначеності.

Прогностична компетентність – це здатність аналізувати економічні тенденції, моделювати сценарії розвитку подій, передбачати наслідки управлінських рішень і діяти у мінливому професійному середовищі. Вона формується в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу, що вимагає чіткого визначення її структури.

Метою проведеного дослідження є теоретичне обґрунтування структури прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи, визначення її змістових компонентів і внутрішніх зв'язків. Завдання дослідження охоплюють аналіз наукових джерел щодо сутності поняття «прогностична компетентність», адаптацію існуючих підходів до специфіки банківської діяльності, виокремлення ключових складників та обґрунтування їх значущості для фахової підготовки. Застосовано методи аналізу, порівняння, систематизації, а також узагальнення власних наукових напрацювань і педагогічних спостережень.

У результаті визначено п'ять основних компонентів структури прогностичної компетентності.

Когнітивний компонент охоплює знання щодо економічних закономірностей, механізмів фінансових ринків, методів аналізу та прогнозування, правового регулювання.

Аналітико-прогностичний компонент пов'язаний зі здатністю аналізувати дані, будувати моделі, інтерпретувати результати та формувати сценарії розвитку подій.

Операційно-діяльнісний компонент відображає уміння застосовувати знання на практиці: аналізувати звітність, оцінювати ризики, приймати рішення, користуватися цифровими інструментами.

Рефлексивний компонент забезпечує критичний аналіз дій і рішень, корекцію помилок, вдосконалення мислення.

Ціннісно-мотиваційний компонент виражає мотивацію до прогнозування, відповідальність, відкритість до змін і прагнення до професійного розвитку.

Між компонентами існує взаємозв'язок: когнітивна база підтримує аналітичні дії; аналітика реалізується через діяльність; рефлексія коригує практику; мотивація забезпечує її сталість і результативність.

Дослідження мало емпіричний характер і було спрямоване на виявлення особливостей формування прогностичної компетентності у студентів економічних спеціальностей, які вивчають дисципліну «Банківська справа». Для збору даних застосовано анкетування, спостереження та тестування, що дозволило оцінити рівень сформованості окремих компонентів компетентності. Також використано методи теоретичного аналізу, порівняння, систематизації, узагальнення наукових джерел і власних педагогічних напрацювань. Педагогічний експеримент передбачав впровадження комплексного підходу до розвитку прогностичної компетентності у навчальному процесі.

Формування зазначеної компетентності ефективно за умови інтеграції академічного навчання з практикоорієнтованими формами: кейс-аналізом, діловими іграми, проєктною діяльністю, моделюванням ситуацій та стажуваннями. Важливим чинником є міждисциплінарність, що об'єднує економічні, правові, математичні, цифрові та комунікаційні знання.

Результати дослідження засвідчують, що системне формування прогностичної компетентності підвищує готовність майбутніх фахівців діяти в умовах змін, розвиває стратегічне мислення, формує навички адаптації до нестабільного середовища.

У ході дослідження теоретично обґрунтовано структуру прогностичної компетентності, до якої входять п'ять взаємопов'язаних компонентів:

когнітивний, аналітико-прогностичний, операційно-діяльнісний, рефлексивний та ціннісно-мотиваційний. Їхнє функціонування забезпечує здатність прогнозувати економічні процеси, ухвалювати обґрунтовані рішення, оцінювати ризики й адаптуватися до змін.

Формування компетентності має базуватися на комплексному підході, що поєднує теорію, практику, рефлексію та стимулювання професійного саморозвитку. Зміст підготовки потребує оновлення з урахуванням вимог цифрової економіки, динаміки фінансових ринків і глобалізаційних викликів.

Отримані результати є підґрунтям для розроблення методичного забезпечення, діагностичних інструментів і критеріїв оцінювання прогностичної компетентності у закладах вищої освіти.

Перспективи подальших досліджень охоплюють уточнення педагогічних умов формування цієї компетентності, розробку рівневої діагностики, а також проведення експериментального впровадження методичних підходів у практику професійної підготовки банківських фахівців.

Таким чином, результати статті розширюють наукове уявлення про зміст професійної підготовки майбутніх банківських працівників і окреслюють напрями її модернізації відповідно до сучасних вимог.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Азаров І. Прогностична діяльність як об'єкт наукових досліджень. Молодь і ринок. 2016. № 9. С. 148–152.
2. Бондар Л. І. Професійна компетентність фахівця: когнітивні, мотиваційні та діяльнісні компоненти. Педагогіка і психологія професійної освіти, 2007, № 1. С. 34–42.
3. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Педагогіка і психологія, 2009, № 2, С. 13–25.
4. Литвинова С. Г. Розвиток критичного мислення студентів: педагогічні технології. Вісник ЖДПУ ім. І. Франка, 2019, № 1(95), С. 56–60.
5. Корибут Д. В. Формування прогностичної компетентності майбутніх фахівців банківської справи. Теоретичні та практичні дослідження молодих вчених, зб. тез 18-ї Міжнар. наук.-практ. конф. Харків. НТУ «ХПІ», 2024. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/88983>
6. Музиченко О. В. Цифровізація освіти банківських фахівців: виклики і можливості. Банківська справа, 2022, № 1, С. 33–39.
7. Ничкало Н. Г. Компетентнісний підхід у професійній освіті: теоретичний дискурс. Київ. НПУ ім. М. Драгоманова, 2014. 125 с.
8. Савченко О. Я. Особистісно орієнтоване навчання: педагогічна компетентність у сучасній освіті. Освіта України, 2008, № 5, С. 627.
9. Сисоєва С. О. Теорія і практика вищої освіти: компетентнісний підхід. ОСВІТОЛОГІЯ, 2018, № 7, С. 49–58. URL: <https://osvitologia.kubg.edu.ua>
10. Столяренко Т. Л. Впровадження моделі формування готовності майбутніх економістів до прогностичної діяльності засобами ІКТ. Теорія та методика навчання та виховання. 2015. Вип. 38. С. 130–140.

ІНТЕГРАЦІЯ ДИСЦИПЛІНИ «СОЦІАЛЬНИЙ АУДИТ ТА ІНСПЕКТУВАННЯ» У ПРОФЕСІЙНУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

INTEGRATION OF THE DISCIPLINE "SOCIAL AUDIT AND INSPECTION" INTO THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORK SPECIALISTS

Стаття розкриває та обґрунтовує значущість дисципліни «Соціальний аудит та інспектування» у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи для підвищення їхньої готовності до забезпечення якості, прозорості та ефективності соціальних послуг. Для досягнення цієї мети проаналізовано концептуальні основи соціального аудиту та інспектування, окреслено їхнє значення для контролю та підвищення ефективності в соціальній сфері, визначено основні принципи та функції, а також підкреслено взаємодоповнюючий характер. Особливу увагу приділено впливу дисципліни «Соціальний аудит та інспектування» на формування ключових професійних компетентностей фахівців із соціальної роботи, зокрема здатності до системної оцінки якості соціальних послуг та ефективного управління ризиками. Деталізовано, як курс розвиває аналітичне та критичне мислення, практичну орієнтацію та здатність до навчання протягом життя, глибоке розуміння професійної сфери та відповідальність. Також розглянуто формування компетентностей щодо оцінки потреб і розуміння отримувачів соціальних послуг та системної оцінки діяльності. У контексті управління ризиками, доведено, що дисципліна «Соціальний аудит та інспектування» формує здатність до прогнозування та запобігання ризикам, прийняття обґрунтованих рішень в умовах невизначеності, відповідальності та доброчесності у подоланні загроз, а також розвиває управлінські навички та вміння оцінювати ефективність заходів з мінімізації ризиків. На основі проведеного аналізу запропоновано структуру та ключові елементи змісту навчального курсу «Соціальний аудит та інспектування» для інтеграції у вищу освіту, що включає теоретико-методологічні основи, інструментарій аудиту та інспектування, а також управління ризиками. Це сприятиме формуванню необхідних компетентностей та підвищить готовність майбутніх фахівців до забезпечення прозорості, підзвітності та надійності соціальних послуг. Зроблено висновок, що навчальний курс «Соціальний аудит та інспектування» є фундаментом для розвитку загальних та спеціальних компетентностей, зокрема в частині оцінки якості послуг (аналітичне мислення, практична орієнтація, розуміння потреб клієнтів) та управління ризиками (прогнозування, прийняття рішень, відповідальність).

Ключові слова: соціальний аудит, соціальне інспектування, соціальні послуги, фахівець із

соціальної роботи, професійні компетентності.

The article reveals and justifies the significance of the discipline «Social Audit and Inspection» in the system of professional training of future social work specialists to increase their readiness to ensure the quality, transparency and efficiency of social services. To achieve this goal, the conceptual foundations of social audit and inspection are analyzed, their importance for control and increasing efficiency in the social sphere is outlined, the main principles and functions are defined, and the complementary nature is emphasized. Particular attention is paid to the influence of the discipline «Social Audit and Inspection» on the formation of key professional competencies of social work specialists, in particular the ability to systematically assess the quality of social services and effective risk management. It is detailed how the course develops analytical and critical thinking, practical orientation and the ability to learn throughout life, a deep understanding of the professional sphere and responsibility. The formation of competencies in assessing the needs and understanding of recipients of social services and systematic evaluation of activities is also considered. In the context of risk management, it has been proven that the discipline «Social Audit and Inspection» forms the ability to predict and prevent risks, make informed decisions under conditions of uncertainty, responsibility and integrity in overcoming threats, and also develops management skills and the ability to assess the effectiveness of risk minimization measures. Based on the analysis, the structure and key elements of the content of the «Social Audit and Inspection» training course for integration into higher education are proposed, which includes theoretical and methodological foundations, audit and inspection tools, as well as risk management. This will contribute to the formation of the necessary competencies and increase the readiness of future specialists to ensure transparency, accountability and reliability of social services. It is concluded that the «Social Audit and Inspection» training course is the foundation for the development of general and special competencies, in particular in terms of assessing the quality of services (analytical thinking, practical orientation, understanding customer needs) and risk management (forecasting, decision-making, responsibility).

Key words: social audit, social inspection, social services, social worker, professional competencies.

УДК 378.046:364
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.29>

Кримчак Л.Ю.,
канд. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри соціальної роботи
та управління соціальними процесами
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку соціальної сфери в Україні, позначений реформами, децентралізацією та зростанням суспільних

вимог до якості й ефективності надання соціальних послуг, висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. В умовах

посилення запиту на прозорість, підзвітність та результативність діяльності соціальних служб, особливого значення набуває їхня здатність до системного аналізу, оцінки та контролю якості своєї роботи. Важливим інструментом забезпечення цих процесів є соціальний аудит та інспектування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема підготовки висококваліфікованих фахівців із соціальної роботи, здатних до ефективної діяльності в умовах трансформації соціальної сфери, є предметом численних наукових досліджень як в Україні, так і за кордоном. Особлива увага приділяється формуванню комплексу професійних компетентностей, що відповідають сучасним викликам та стандартам. У широкому контексті, питання професійної підготовки фахівців соціальної сфери досліджувалися такими вченими, як С. Грищенко, Л. Бивалькевич та О. Максименко [3], Коляда Н. [7], Р. Зозуляк-Случик О. Онипченко [4], О. Столярник та Т. Семігіна [16] та ін. Їхні роботи розкривають теоретико-методологічні засади підготовки, особливості формування ключових компетентностей, а також визначають вимоги до змісту освітніх програм. Водночас, значна увага приділяється значенню практико-орієнтованої підготовки (Н. Сейко, С. Котловий, І. Літяга [14] та ін.) та інтеграції теоретичних знань із реальним досвідом (О. Карпенко, А. Котелевець [5] та ін.).

Окремий блок наукових досліджень присвячений соціальному аудиту та інспектуванню як інструментам управління, контролю та оцінки. У працях таких науковців, як В. Качалова [6], А. Бержанір, І. Бержанір та Т. Ящук [1], І. Сисоєва, Н. Головай, О. Гриник [15] та інші, розкривається сутність цих понять, їхні функції, принципи, методи проведення та роль у забезпеченні прозорості, підзвітності та ефективності діяльності організацій. Ці дослідження переважно фокусуються на теоретичних аспектах аудиту та інспектування в контексті державного управління, економіки, чи (у широкому сенсі) соціальних систем, демонструючи їхнє значення для покращення якості послуг та раціонального використання ресурсів.

Питання якості соціальних послуг [12] та механізмів їх забезпечення є центральним у роботах Г. Лопатенко [8], Ю. Борисова [2], І. Процик та Н. Кара [13]. Вони розглядають критерії оцінки якості, моделі моніторингу, стандартизацію та процедури акредитації соціальних установ. Ці праці підкреслюють необхідність формування у фахівців навичок критичного аналізу, оцінки ефективності впроваджених заходів та здатності до самовдосконалення професійної діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість наукових напрацювань у сферах професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, соціального

аудиту та менеджменту якості послуг, проблема системного та цілісного включення дисципліни «Соціальний аудит та інспектування» безпосередньо в освітні програми підготовки фахівців із соціальної роботи залишається недостатньо розробленою. Переважно, ці питання розглядаються фрагментарно у межах інших курсів, таких як «Менеджмент у соціальній роботі», «Соціальна політика» або «Оцінка соціальних програм», що не забезпечує формування комплексних та повноцінних компетентностей. Крім того, бракує ґрунтовних педагогічних досліджень, спрямованих на:

- визначення оптимального місця дисципліни «Соціальний аудит та інспектування» в навчальному плані;

- розробку чітких методик викладання цієї дисципліни, які б забезпечували не лише теоретичні знання, а й практичні навички проведення аудиту та інспектування в реальних умовах соціальної роботи;

- обґрунтування конкретних компетентностей, які мають бути сформовані у майбутніх фахівців із соціальної роботи засобами цієї дисципліни;

- дослідження ефективності впровадження таких курсів у контексті української системи вищої освіти та її відповідності потребам ринку праці.

Мета статті – розкрити та обґрунтувати значущість дисципліни «Соціальний аудит та інспектування» у системі професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи для підвищення їхньої готовності до забезпечення якості, прозорості та ефективності соціальних послуг. Досягнення поставленої мети обумовлює постановку наступних завдань: проаналізувати концептуальні основи соціального аудиту та інспектування, окресливши їхнє значення для контролю та підвищення ефективності в соціальній сфері; визначити вплив дисципліни «Соціальний аудит та інспектування» на формування професійних компетентностей фахівців із соціальної роботи, зокрема щодо оцінки якості послуг та управління ризиками; розробити та представити ключові елементи змісту навчального курсу «Соціальний аудит та інспектування» для інтеграції у вищу освіту.

Виклад основного матеріалу. Ефективне управління соціальною сферою, що відповідає сучасним викликам, неможливе без дієвих механізмів контролю, оцінки та моніторингу [2; 6, с. 10; 17]. У цьому контексті особливого значення набувають соціальний аудит та соціальне інспектування. Попри певне спільне цільове спрямування, вони мають свої концептуальні відмінності та специфічні функції [1].

Соціальний аудит – це комплексний, систематичний та незалежний процес оцінки діяльності соціальної установи, програми або проекту щодо її соціального впливу, ефективності, відповідності заявленим соціальним цілям та етичним нормам [6, с. 10]. На

відміну від традиційного фінансового аудиту, соціальний аудит зосереджений не лише на фінансовій звітності, а й на вимірюванні та аналізі соціальних результатів, впливу на отримувачів послуг, громаду, навколишнє середовище, а також на відповідності діяльності місії та цінностям організації.

Аналіз наукової літератури дав можливість сформулювати основні принципи соціального аудиту є:

- незалежність та об'єктивність, що пов'язане з проведенням аудиту зовнішніми або внутрішніми аудиторами, які не зацікавлені у приховуванні недоліків;
- системність – охоплення всіх аспектів соціальної діяльності, а не лише окремих її елементів;
- відкритість та прозорість – оприлюднення результатів аудиту для зацікавлених сторін.
- компетентність, що забезпечує проведення аудиту фахівцями, які володіють знаннями з соціальної роботи, методології оцінки та аудиту;
- конструктивність, спрямованість на виявлення резервів для покращення та надання рекомендацій.

Відносно соціального інспектування, то це форма державного або внутрішнього контролю за дотриманням соціальними установами та суб'єктами надання соціальних послуг встановлених законодавчих, нормативно-правових актів, стандартів, ліцензійних умов та професійних вимог [6, с. 78]. Його головна мета – перевірка відповідності діяльності певним регламентованим нормам, виявлення порушень та вживання заходів щодо їх усунення. Інспектування має більш директивний та примусовий характер порівняно з аудитом. Серед основних функцій соціального інспектування науковці визначають наступні:

- контрольна: перевірка дотримання законодавства та стандартів;
- наглядова: систематичне спостереження за діяльністю суб'єктів;
- коригувальна: виявлення порушень та надання обов'язкових до виконання приписів;
- превентивна: попередження можливих порушень через перевірки та консультації.

У таблиці 1 надано значення соціального аудиту та інспектування у соціальній сфері.

Таким чином, соціальний аудит та інспектування є не просто формальними процедурами, а життєво важливими компонентами сучасної системи управління соціальною сферою. Вони виступають взаємодоповнюючими інструментами: інспектування забезпечує базовий контроль та відповідність нормативам, тоді як аудит надає глибинний аналіз ефективності та соціального впливу, орієнтуючись на розвиток та стратегічні цілі. Їхня інтеграція дозволяє побудувати міцний фундамент для якісного та сталого розвитку соціальних послуг.

Слід зазначити, що сучасний фахівець із соціальної роботи має бути всебічно компетентним, поєднуючи знання, навички, цінності та особистісні якості [16]. Особливо важливими сьогодні є компетенції, пов'язані з оцінкою якості та управлінням ризиками. Саме дисципліна «Соціальний аудит та інспектування» закладає основу для розвитку цих критично важливих здібностей, формуючи у майбутніх фахівців як загальні (ЗК), так і спеціальні (СК) компетентності [9, с. 6–8; 11]. Серед компетентностей, які формує цей курс для всебічної оцінки якості соціальних послуг слід визначити наступні:

Таблиця 1

Значення соціального аудиту та інспектування у соціальній сфері

№ з/п	Аспект значення	Деталізація та роль аудиту/інспектування
1	Забезпечення якості соціальних послуг	Обидва інструменти є ключовими для підтримки та підвищення якості. Інспектування гарантує дотримання мінімальних стандартів і вимог, а аудит надає глибинний аналіз ефективності та соціального впливу, виявляючи найкращі практики та можливості для інновацій.
2	Підвищення підзвітності та прозорості	Систематичне проведення аудиту та інспектування робить діяльність соціальних установ більш прозорою для громадськості, отримувачів послуг, донорів та держави, що сприяє підвищенню довіри та зменшенню корупційних ризиків.
3	Оптимізація використання ресурсів	Шляхом виявлення неефективних практик, дублювання функцій або нецільового використання коштів, соціальний аудит та інспектування дозволяють оптимізувати розподіл та використання фінансових, людських та матеріальних ресурсів.
4	Сприяння стратегічному плануванню та розвитку	Результати аудиту та інспектування надають цінну інформацію для розробки та коригування соціальної політики, формування стратегічних планів розвитку соціальних послуг та програм, враховуючи реальні потреби суспільства та ефективність попередніх ініціатив.
5	Захист прав та інтересів отримувачів послуг	Системи контролю допомагають виявляти випадки порушення прав, дискримінації або неналежного надання послуг, сприяючи захисту вразливих груп населення та підвищенню їхньої задоволеності.
6	Стимулювання інновацій та вдосконалення	Регулярна оцінка та зовнішній погляд, що їх надають аудит та інспектування, спонукають соціальні установи до постійного пошуку нових, ефективніших підходів та методів роботи.

[авторська розробка].

1. Аналітичне та критичне мислення (ЗК 3, ЗК 10, ЗК 11, ЗК 12). Дана компетентність передбачає у майбутніх фахівців розвиток здатності аналізувати складні процеси, виявляти взаємозв'язки та узагальнювати інформацію. Вони вчаться ефективно шукати, обробляти та аналізувати дані з різних джерел для об'єктивної оцінки якості. Це допомагає виявляти першопричини проблем, формулювати шляхи їх вирішення та приймати обґрунтовані рішення для покращення послуг.

2. Практична орієнтація та навчання протягом життя (ЗК 4, ЗК 9). Навчальний курс акцентує увагу на практичному застосуванні знань з аудиту та інспектування для реальної оцінки соціальних послуг. Це сприяє формуванню у здобувачів здатності до безперервного навчання та опанування сучасних методик, що є критично важливим у динамічній сфері оцінки якості.

3. Глибоке розуміння професійної сфери та відповідальності (ЗК 6, ЗК 15), коли студенти отримують глибокі знання та розуміння предметної області соціальної роботи, усвідомлюючи, що саме підлягає оцінці та як якість послуг впливає на кінцеві результати [10]. Це також формує соціально відповідальний та свідомий підхід до діяльності, оскільки якість послуг безпосередньо пов'язана з відповідальністю перед отримувачами допомоги та суспільством.

4. Оцінка потреб та розуміння клієнтів (СК 5, СК 9), тому що Курс розвиває здатність до виявлення, соціального інспектування та оцінки потреб вразливих категорій населення, включно з тими, хто опинився у складних життєвих обставинах. Він також допомагає оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів, зокрема на етапі раннього втручання. Це є відправною точкою для якісних послуг, адже вони мають відповідати реальним потребам.

5. Системна оцінка діяльності (СК 19), адже безпосередній фокус дисципліни – навчити майбутніх фахівців комплексно оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи, що дозволяє забезпечувати її ефективність та високі стандарти [15].

Зазначені вище компетентності дозволяють майбутнім фахівцям не просто надавати соціальні послуги [12], а й активно впливати на їхній рівень, забезпечуючи прозорість, ефективність та відповідність потребам суспільства.

Дисципліна «Соціальний аудит та інспектування» відіграє критичну роль у підготовці фахівців із соціальної роботи, впливаючи на формування компетентностей для ефективного виявлення, оцінки та мінімізації ризиків у їхній професійній діяльності. Це сприяє підвищенню безпеки, стабільності та надійності соціальних послуг.

Серед конкретних компетентностей, які формуються цією дисципліною у контексті управління ризиками можна визначити:

– ЗК 3. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу – компетентність, яка дозволяє фахівцям ідентифікувати потенційні ризики, розкладати складні ситуації на складові, аналізувати їхні причини та можливі наслідки, а також розробляти комплексні стратегії реагування.

– ЗК 4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. Дисципліна «Соціальний аудит та інспектування» забезпечує перехід від теоретичних знань про ризики до практичного застосування методів їх ідентифікації, оцінки та управління в реальних умовах соціальної роботи.

– ЗК 11. Вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. Адже управління ризиками нерозривно пов'язане з виявленням потенційних проблемних зон, визначенням їхньої суті та розробкою ефективних заходів для їх вирішення або запобігання.

– ЗК 12. Здатність приймати обґрунтовані рішення. На основі аналізу ризиків та їхніх наслідків фахівці вчаться ухвалювати виважені та обґрунтовані рішення щодо управління ними, вибору оптимальних стратегій та заходів.

– ЗК 15. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. Управління ризиками в соціальній сфері вимагає високого рівня відповідальності, оскільки потенційні загрози можуть мати серйозні наслідки для вразливих груп населення. Дисципліна сприяє формуванню усвідомленого підходу до мінімізації шкоди.

– ЗК 16. Здатність ухвалювати рішення та діяти, дотримуючись принципу неприпустимості корупції та будь-яких інших проявів недоброочесності. Ця компетентність є важливою у контексті фінансових та етичних ризиків. Дисципліна навчає розпізнавати та запобігати проявам недоброочесності, які можуть загрожувати ефективності та репутації соціальних служб.

– СК 2. Здатність прогнозувати перебіг різних соціальних процесів. Успішне управління ризиками значною мірою залежить від здатності фахівця передбачати можливі негативні зміни та їхній вплив на клієнтів та організацію.

– СК 3. Знання і розуміння нормативно-правової бази стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення. Чітке розуміння законодавства допомагає ідентифікувати правові ризики та забезпечувати відповідність діяльності соціальних установ встановленим нормам.

– СК 5. Здатність до виявлення, соціального інспектування і оцінки потреб вразливих категорій громадян, у тому числі які опинилися в складних життєвих обставинах. Виявлення та оцінка потреб вразливих груп є першим кроком до розуміння ризиків, з якими вони стикаються, та розробки заходів для їхнього захисту.

– СК 11. Здатність до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних

потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей, в тому числі на етапі раннього втручання. Ця компетентність дозволяє враховувати індивідуальні ризики клієнтів та надавати адресну підтримку для їх мінімізації.

– СК 14. Здатність до застосування методів менеджменту для організації власної професійної діяльності та управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу. Управління ризиками є невід'ємною частиною менеджменту, тому дисципліна «Соціальний аудит та інспектування» навчає застосовувати управлінські підходи для контролю та мінімізації загроз у повсякденній роботі та в діяльності команди.

– СК 19. Здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної

роботи. Оцінка результатів допомагає виявити, чи були ефективними заходи з управління ризиками, і чи потрібно їх коригувати [9, с. 6–8; 11].

Зазначені вище компетентності дозволяють майбутнім фахівцям не лише реагувати на вже існуючі проблеми, а й активно працювати на попередження, створюючи більш безпечне та стабільне середовище для надання соціальних послуг [12].

Виходячи із зазначених ЗК та СК, ми удосконалимо зміст навчального курсу «Соціальний аудит та інспектування», який спрямований на інтеграцію теоретичних знань та практичних навичок, необхідних для формування заявлених компетентностей. Таблиця 2 деталізує структуру курсу, включаючи розділи, теми, рекомендований розподіл годин та відповідні компетентності.

Таблиця 2

Зміст навчального курсу «Соціальний аудит та інспектування»

№ з/п	Назва теми	Кількість годин		Компетентності, що формуються
		лекції	практичні заняття	
Розділ 1 Теоретико-методологічні основи соціального аудиту та інспектування		12	10	
1.1	Сутність, принципи й функції соціального аудиту та інспектування. Місце в системі соціальної роботи.	2	2	ЗК 6, ЗК 9, ЗК 15, СК 1
1.2	Історія розвитку та сучасні підходи до контролю якості у соціальній сфері.	2	2	ЗК 2, ЗК 9, ЗК 10, СК 19
1.3	Нормативно-правове забезпечення соціального аудиту та інспектування в Україні та міжнародна практика.	4	2	ЗК 1, ЗК 3, ЗК 12, ЗК 16, СК 3
1.4	Суб'єкти та об'єкти соціального аудиту та інспектування.	2	2	ЗК 6, ЗК 11, СК 5
1.5	Етичні аспекти проведення соціального аудиту та інспектування. Професійна етика аудитора/інспектора.	2	2	ЗК 15, ЗК 16, СК 16
Розділ 2 Методологія та інструментарій соціального аудиту		16	18	
2.1	Етапи та планування проведення соціального аудиту. Формування аудиторської групи.	4	4	ЗК 4, ЗК 5, ЗК 6, ЗК 12, ЗК 14, СК 19
2.2	Методи збору даних у соціальному аудиті: кількісні та якісні підходи.	4	4	ЗК 3, ЗК 10, СК 9, СК 19
2.3	Розробка критеріїв та індикаторів оцінки якості соціальних послуг.	4	4	ЗК 3, ЗК 11, ЗК 12, СК 5, СК 19
2.4	Аналіз та інтерпретація аудиторських даних. Підготовка аудиторського звіту.	4	6	ЗК 10, ЗК 11, ЗК 12, СК 19
Розділ 3 Соціальне інспектування та управління ризиками		12	14	
3.1	Види соціального інспектування. Процедури та особливості проведення соціального інспектування.	4	4	ЗК 6, ЗК 14, СК 5, СК 6
3.2	Типологія ризиків у соціальній сфері. Ідентифікація та оцінка соціальних ризиків.	4	4	ЗК 3, ЗК 11, ЗК 12, СК 2, СК 11
3.3	Стратегії мінімізації та управління ризиками в соціальній роботі. Роль внутрішнього контролю.	4	6	ЗК 4, ЗК 12, ЗК 15, СК 14, СК 19
Розділ 4 Практичне застосування та кейс-стаді		10	10	
4.1	Розбір реальних кейсів соціального аудиту та інспектування.	2	2	ЗК 4, ЗК 11, ЗК 12, СК 5, СК 9, СК 19
4.2	Розробка проектів соціального аудиту/інспектування.	2	2	ЗК 4, ЗК 5, ЗК 11, ЗК 12, ЗК 13, ЗК 14, СК 13, СК 18
Всього:		44	46	

[авторська розробка].

Запропонований розподіл годин є орієнтовним і може бути адаптований залежно від специфіки освітньої програми, потреб студентів та наявних ресурсів. Основна ідея полягає в збалансованому поєднанні теоретичного матеріалу з великим обсягом практичних занять, що дозволить майбутнім фахівцям із соціальної роботи активно застосовувати отримані знання та формувати необхідні компетентності.

Висновки. Соціальний аудит та інспектування – ключові інструменти сучасної соціальної сфери, що забезпечують якість, прозорість та ефективність послуг. Незважаючи на їхню важливість, у підготовці фахівців із соціальної роботи спостерігається прогалина через недостатню інтеграцію навчального курсу «Соціальний аудит та інспектування», який є фундаментом для розвитку компетентностей з оцінки якості послуг (аналітичне мислення, орієнтація на практику, розуміння клієнтів) та управління ризиками (прогнозування, прийняття рішень, відповідальність). Запропонований зміст курсу, що поєднує теорію та практику, суттєво покращить підготовку фахівців, підвищуючи їхню готовність до прозорої та надійної роботи й сприяючи сталому розвитку соціальної сфери. Перспективи включають створення методичного забезпечення, емпіричні дослідження ефективності курсу, його адаптацію до ринку та міждисциплінарну інтеграцію.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бержанірі А.Л., Бержанірі І.А., Яшук Т.А. Соціальний аудит у системі управління підприємством. *Успіхи і досягнення у науці*. 2025. № 1(11) 2025. С. 244-255.
2. Борисова Ю. В. Методологічні та практичні аспекти вдосконалення моніторингу і оцінки якості надання соціальних послуг в громадах. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2024. Т. 48. С. 111-116.
3. Грищенко С., Бивалькевич Л., Максименко О. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери Бельгії. *Дидактика*. 2024. №. 2. С. 47-55.
4. Зозуляк-Случик Р., Онипченко О. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. *Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та зарубіжжі*. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. С. 143-145.
5. Карпенко О., Котелевець А. М. Підготовка майбутніх фахівців із соціальної роботи до волонтерської діяльності в територіальній громаді. *Ввічливість. Humanitas*. 2025. №. 1. С. 64-69.
6. Качалова В. Т. Соціальний аудит та інспектування в системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: навчально-методичний посібник. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024. 144 с.
7. Коляда Н. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери: інноваційні технології. *Актуальні проблеми соціальної роботи та соціального забезпечення : європейський та національний вимір*. Луцьк, 2025. С. 86-87.
8. Лопатенко Г. Розбудова мережі незалежних установ із забезпечення якості вищої освіти. *Аналітичний огляд незалежних агентств*. 2025. 149 с.
9. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 року № 557. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-Sotsial.robota-bakalavr-VO.18.01.pdf> (дата звернення: 10.07.2025)
10. Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах: Наказ Міністерства соціальної політики України №0621-16 від 31.03.2016 (Оновлений 01.07.2022 р.). *Веб-сайт Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16#n136> (дата звернення: 17.06.2025)
11. Про затвердження професійного стандарту «Фахівець із соціальної роботи»: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України №1179 від 20.06.2020 р. URL: <https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/88-1179.pdf> (дата звернення: 21.06.2025)
12. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019 р. №18. *Відомості Верховної Ради*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text> (дата звернення: 11.07.2025)
13. Процик І., Кара Н. Особливості підвищення якості соціальних послуг у процесі поглиблення міжнародних економічних відносин. *Publishing house «UKRLOGOS Group»*. 2021. С. 134-152.
14. Сейко Н., Котловий С., Літяга І. Професійно орієнтовані завдання з навчальної практики у системі професійної підготовки здобувачів з соціальної роботи. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2025. №. 1 (14). С. 165-173.
15. Сисоєва І. М., Головай Н. М., Гриник О. І. Громадський контроль як форма соціального аудиту: особливості здійснення та перспективи подальшого розвитку. *Економічна наука. Інвестиції: практика та досвід*. № 17. 2024. С. 26-31.
16. Столярик О. Ю., Семигіна Т. В. Формування клієнтоцентрованих компетентностей у майбутніх соціальних працівників. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. №. 13.
17. Трегубов Ю. Особливості організації аудиту у сфері охорони здоров'я. *Інноваційні технології в менеджменті та публічному управлінні*. 2024. С. 363-366.

ЗВОРОТНИЙ ВПЛИВ ТЕСТУВАННЯ ВІДПОВІДНО ДО ВИМОГ STANAG 6001 НА ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС КУРСІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

THE WASHBACK EFFECT OF STANAG 6001 TESTING ON THE EDUCATIONAL PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE COURSES IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

У статті досліджується зворотний вплив стандартизованого тестування STANAG 6001 на організацію освітнього процесу з іноземних мов у Збройних Силах України. Актуальність проблематики зумовлена адаптацією системи військової освіти до стандартів НАТО, де мовна підготовка відіграє ключову роль у професійному зростанні особового складу. Тест STANAG 6001 виконує не лише функцію контролю рівня володіння мовою, а й чинить регулятивний вплив на зміст, структуру, цілі та методи навчання, формуючи освітні пріоритети у військових навчальних закладах. У фокусі аналізу – специфіка «зворотного ефекту» у військовому освітньому середовищі, яка досі залишається недостатньо дослідженою в українському науковому просторі.

Автор розглядає ключові виклики, пов'язані з узгодженістю цілей мовної підготовки зі змістом тесту, адаптацією навчальних програм до його вимог, а також необхідністю досягнення балансу між розвитком екзаменаційних навичок і формуванням функціональної комунікативної компетентності. Висвітлюються як позитивні, так і негативні аспекти впливу тестування. До позитивних належать: підвищення мотивації слухачів, розвиток самостійності та відповідальності, зростання об'єктивності оцінювання, посилення практичного спрямування мовної підготовки, стандартизація навчального процесу, професійне зростання викладачів, оновлення змісту курсів та впровадження автентичних матеріалів.

Разом з тим, стаття акцентує увагу на ризиках, зокрема надмірній орієнтації на формат тесту, що може призводити до зниження інтересу до мови як засобу живої комунікації, звуження спектра мовленнєвих ситуацій, зменшення зручності мовної поведінки, рутини в навчальному процесі та психоемоційного перевантаження слухачів. Автор підкреслює, що ефективна система підготовки має не лише відповідати вимогам тесту, а й забезпечувати формування широкого спектра мовленнєвих умінь, необхідних для реального функціонування у військовому середовищі. У зв'язку з цим наголошується на необхідності інтеграції тестових завдань у живу, автентичну комунікативну діяльність та перегляду методичних підходів з урахуванням принципів змістовної мовної освіти.

Ключові слова: зворотний ефект, STANAG 6001, стандартизоване тестування, мовна підготовка у Збройних Силах України, екзаменаційні навички.

The article explores the washback effect of standardized STANAG 6001 testing on the organization of foreign language education in the Armed Forces of Ukraine. The relevance of the issue is determined by the adaptation of the military education system to NATO standards, where language training plays a key role in the professional growth of personnel. The STANAG 6001 test not only controls the level of language proficiency but also exerts a regulatory influence on the content, structure, goals, and teaching methods, shaping educational priorities in military educational institutions. The focus of the analysis is on the specifics of the "washback effect" in the military educational environment, which still remains insufficiently studied in the Ukrainian scientific space.

The author examines the key challenges related to aligning the goals of language training with the content of the test, adapting curricula to its requirements, and the need to strike a balance between developing examination skills and forming functional communicative competence. Both positive and negative aspects of the testing's influence are highlighted. The positive aspects include: increased motivation of students, development of independence and responsibility, increased objectivity of assessment, strengthening the practical orientation of language training, standardization of the educational process, professional growth of teachers, updating of course content, and implementation of authentic materials.

At the same time, the article focuses on the risks, in particular, an excessive orientation towards the test format, which can lead to a decrease in interest in language as a means of live communication, a narrowing of the range of speech situations, a decrease in the flexibility of language behavior, routine in the educational process, and psycho-emotional overload of students. The author emphasizes that an effective training system should not only meet the requirements of the test but also ensure the formation of a wide range of speech skills necessary for real functioning in a military environment. In this regard, the need to integrate test tasks into live, authentic communicative activities and to review methodological approaches, taking into account the principles of meaningful language education, is emphasized.

Key words: washback effect, STANAG 6001, standardized testing, language training in the Armed Forces of Ukraine, test-taking skills.

УДК 355.58:378.147:81'243

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.30>

Левко М.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії
сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Торська М.О.,

викладач кафедри іноземних мов
та військового перекладу
Національної академії
сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Вищі військові навчальні заклади України здійснюють підготовку

військовослужбовців та працівників Збройних Сил України (ЗСУ) до здачі тесту для визначення рівня володіння іноземними мовами відповідно до стандартів НАТО STANAG 6001. Цей стандартизований

іспит використовується країнами-членами НАТО для оцінки рівня володіння мовами військовослужбовцями Альянсу. Іспит проводиться різними мовами, в тому числі англійською, французькою, німецькою та іспанською.

Україна, як партнер НАТО, 11 грудня 2014 р. прийняла 5-ту редакцію цієї угоди зі стандартизації [7] з метою забезпечення взаємодії між різними видами збройних сил, збройними силами різних країн-членів і партнерів НАТО для досягнення взаємосумісності.

Тестування може значно впливати на викладання та вивчення іноземної мови, зокрема англійської, в закладах вищої освіти. Тести можуть впливати на те, що і як викладають викладачі, а також на те, чого і як навчаються студенти під час практичних занять з англійської мови. «Вплив тестування на викладання і навчання відомий як «зворотного ефекту» (англ. backwash/washback effect) і він може бути як шкідливим, так і корисним» [4, с. 1].

Ми маємо позитивний зворотний вплив на процес викладання і навчання, коли існує бездоганний зв'язок, відповідність між тим, що викладається, і тим, що тестується, і негативний зворотний вплив, якщо зміст тесту та методика тестування не відповідають цілям курсу.

У зв'язку з цим надзвичайно актуальним є наукове осмислення зворотного впливу тестування STANAG 6001 на освітній процес у вищих військових навчальних закладах України. Оскільки результати іспиту мають безпосередні наслідки для кар'єрного просування військовослужбовців та їхньої участі в міжнародних операціях і спільних навчаннях, підготовка до нього набуває стратегічного значення. Це зумовлює необхідність дослідження того, як зміст і формат тесту впливають на структуру мовної підготовки, вибір навчальних матеріалів, методів викладання й мотивацію курсантів. Розуміння цих процесів дозволить оптимізувати освітні програми відповідно до реальних потреб військових фахівців, забезпечуючи як якість навчання, так і відповідність стандартам НАТО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжні та вітчизняні науковці різнобічно вивчали проблеми тестування і його впливу на навчальний процес. Дослідник М. Бейлі розробив фундаментальну модель зворотного впливу, Й. Ватанабе висунув гіпотезу та абстрагувався від вимірів, включаючи значення, швидкість, тривалість, вимірювання, специфіку, кількість, силу та інтенсивність зворотного впливу на процес викладання і навчання. А. Х'юз, Дж. Олдерсон і Д. Волл розглядали позитивний і негативний зворотний вплив на освітній процес. Л. Тейлор довів, що методи оцінювання сприяють і заохочують «здорову» практику викладання або успішність

у навчанні. Серед українських вчених Я. Бойко досліджував особливості використання системи оцінювання у процесі навчання англійської мови, а М. Светленко – основні проблеми підготовки курсантів до мовного тестування. Адаптивний підхід до іншомовної підготовки та мовного тестування відповідно до вимог НАТО STANAG 6001, а також питання забезпечення валідності й надійності мовних тестів у цьому контексті, висвітлювались у працях В. Крикун, І. Гришук та В. Д. Галкиної.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність фундаментальних теоретичних досліджень щодо зворотного впливу тестування на освітній процес, його специфіка в умовах військової мовної підготовки в Україні досліджена недостатньо. Потребують уваги питання узгодженості цілей курсу та змісту тесту, адаптації освітніх програм, балансу між розвитком екзаменаційних навичок і ширших комунікативних компетентностей.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз впливу тестування STANAG 6001 на організацію і зміст навчального процесу курсів іноземних мов у ЗСУ, визначення позитивних і негативних проявів зворотного впливу та окреслення напрямів оптимізації освітніх практик відповідно до стандарту.

Методи дослідження. Під час написання статті було здійснено аналіз документів для вивчення стандартів НАТО, зокрема STANAG 6001, а також офіційних документів, таких як «Дорожня карта з удосконалення мовної підготовки в Збройних Силах України» яка визначає вимоги до мовної підготовки військовослужбовців; аналіз змісту навчальних програм; метод порівняння для аналізу впливу тестування STANAG 6001 на підготовку військовослужбовців; кейс-стаді для дослідження конкретного випадку організації курсів іноземних мов в Україні, а також підготовки військовослужбовців до тестування за стандартом STANAG 6001.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тестування відповідно до вимог STANAG 6001 є іспитом з високими ставками. У словнику лексики для навчальних цілей читаємо таке визначення: «Тест з високими ставками – це тест з вагомими наслідками для екзаменованого» [5]. Він є дуже відповідальною оцінкою для багатьох фахівців військової сфери. Цей іспит – це не просто ще один мовний тест, він є ключовим фактором, що визначає кар'єрне зростання, міжнародні відношення і співпрацю військовослужбовця з представниками країн-членів і партнерів НАТО. Зважаючи на характер його застосування, іспит вимагає не лише глибокого розуміння англійської мови, але й здатності ефективно використовувати її в різних сценаріях, безпосередньо пов'язаних з військовою комунікацією.

Однією з головних причин, чому іспит STANAG вважається дуже відповідальним, є його прямий зв'язок з оперативною готовністю. В умовах військової діяльності точна комунікація може стати визначальним фактором між успіхом і поразкою при виконанні критично важливих завдань. Іспит оцінює навички аудіювання, говоріння, читання і письма на таких рівнях: 0 (нульовий), 1 «Виживання», 2 «Функціональний», 3 «Професійний» і 4 «Експертний», а також проміжних рівнів, таких як 0+ чи 1+ тощо.

На сайті дорадчої установи НАТО з мовних питань, якою є Бюро міжнародної мовної координації (BILC) зазначається, що «оскільки метою тестів STANAG 6001 є оцінювання спонтанних здібностей людини в реальних комунікативних ситуаціях, що часто трапляються, з рівнем точності, що очікується в таких ситуаціях, тести STANAG 6001 відрізняються від інших тестів, таких як аудиторні тести на основі навчальної програми та тестів технічної мови. Тести STANAG 6001 незмінно використовуються як офіційні іспити для різних відповідальних цілей, таких як прийняття рішень про працевлаштування, просування по службі, зарахування на курси та оплату кваліфікації» [3, с. 1].

Необхідність точного оцінювання мовної компетенції для військових потреб визначила значний акцент на стандартизації тестових протоколів STANAG 6001. Усі тести STANAG 6001 мають спільну базову структуру, а результати оцінюються відповідно до чітко визначених критеріїв експертами, які пройшли спеціальну підготовку для прийняття узгоджених рішень.

У Дорожній карті з удосконалення мовної підготовки в Збройних Силах України на 2021–2025 роки, затвердженій рішенням Міністра оборони України від 01.03.2021 (№ 17108/з/11-2020 від 24.02.2021) [2, с. 1], вказано, що з 2025 року офіцери повинні володіти іноземною мовою на рівні не нижче Стандартизованого мовленнєвого рівня СМР 2 «Функціональний» за стандартом НАТО СТАНАГ 6001 у таких видах мовленнєвої діяльності, як аудіювання, читання, письмо та говоріння. Тому військовослужбовці частокладають значний час і ресурси в підготовку до цього іспиту, оскільки розуміють, що успішне складання може призвести до розширення їх ролі та обов'язків у міжнародному військовому співтоваристві.

«Відносини між викладанням, навчанням та оцінюванням є складними, динамічними та багатограними. Вони вимагають належного розуміння з боку всіх зацікавлених сторін: розробників освітньої політики, викладачів та учнів» [8, с. 8]. У цьому контексті доцільним є аналіз організації підготовки до тестування з визначення рівня володіння англійською мовою відповідно до стандарту STANAG 6001 у межах курсів іноземних мов, що проводяться у Збройних Силах України на базі

Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного.

Перед початком навчання слухачі курсів проходять вступне тестування відповідно до вимог STANAG 6001, щоб точно визначити їх поточний рівень знань англійської мови. Це також дозволяє ефективно розподілити учасників на групи з однаковим рівнем знань і створити оптимальні умови для навчання. Слухачам курсів вступне тестування відповідно до вимог STANAG 6001 також дає уявлення про те, чого їм очікувати під час підсумкового контролю на іспиті після проходження курсів, в результаті якого кожному видається сертифікат із зазначеними рівнями володіння навичками аудіювання, говоріння, читання і письма відповідно до STANAG 6001.

Військовослужбовці Збройних Сил України також проходять додаткове пробне (проміжне) тестування за стандартом STANAG 6001 після семи-восьми тижнів навчання на курсах іноземних мов. Це дає їм можливість практикувати ефективно управління часом між різними видами діяльності та завданнями, а також розвивати стратегії для успішного виконання кожного завдання без зниження якості відповідей.

У праці «Вплив і значення стандартизованого тестування» Шохані стверджує, що «результати, отримані за допомогою тестів, можуть мати серйозні наслідки, як для окремих осіб, так і навчальних програм, оскільки багато важливих рішень приймаються на основі результатів тестів. Сила і авторитет тестів дозволяють розробникам освітньої політики використовувати їх як ефективні інструменти для контролю освітніх систем і визначення поведінки тих, на кого впливають їхні результати – адміністраторів, викладачів та студентів» [6, с. 10].

Ефект зворотного впливу тестування STANAG 6001 на освітній процес курсів іноземних мов у Збройних Силах України можна оцінювати з різних точок зору, зокрема з огляду на позитивні та можливі негативні наслідки. Позитивний зворотний вплив тестування на організацію навчального процесу можна відзначити, зокрема, через покращення якості навчання завдяки приведенню навчальної програми у відповідність до стандартів володіння мовою.

У 2024 році до навчальних планів-програм курсів були внесені зміни, зокрема, наприкінці курсу виділено 24 години для практичних занять з підготовки до іспиту, оновлено лексичні та граматичні теми, а також додано написання різних типів письмових завдань: короткі нотатки, особисті листи, листівки, телефонні повідомлення і запрошення для першого рівня; а також особистого листування, офіційних листів на робочому місці та службових документів, таких як меморандуми, короткі звіти та рапорти для досягнення другого

рівня згідно з вимогами STANAG 6001. Після завершення вивчення двох тематичних модулів, з метою систематичного вдосконалення екзаменаційних навичок, слухачі продовжують цілеспрямовано формувати відповідні вміння під час практичних занять, які проводяться впродовж усього навчального курсу.

Ключовим елементом є стандартизація оцінювання вступного, проміжного і підсумкового тестування. Застосування єдиного стандарту оцінки відповідно до STANAG 6001 дозволяє забезпечити узгоджений підхід до оцінки мовних навичок серед усіх учасників курсів, що є важливим для підтримки належного рівня мовної підготовленості в Збройних Силах. Досягнення об'єктивності оцінювання сприяє покращенню якості мовної підготовки, оскільки викладачі та слухачі мають чітке уявлення про вимоги, які необхідно виконати.

До позитивних аспектів зворотного ефекту можна віднести акцент на розвитку практичних навичок. Тестування STANAG 6001 зосереджує увагу на практичному використанні мови в реальних ситуаціях, що вимагає від курсів англійської мови фокусу на розвитку комунікативних навичок.

Збільшення мотивації до вивчення мови є ще одним позитивним наслідком, який тестування має на навчальний процес. Знаючи, що їхні мовленнєві навички будуть офіційно оцінюватися за стандартом STANAG 6001, військовослужбовці можуть відчувати сильніший стимул до покращення своїх вмінь. Структурований процес тестування сприяє активній участі та більшій відданості вивченню мови.

Яків Бойко зазначає, що «зворотний вплив тестування на освітній процес тісно пов'язаний зі змістом навчання, навичками, які необхідні для формування покоління, що підростає, його мотивацією тощо. Якщо оцінка правильно відображає навички, які учень повинен засвоїти, тоді, швидше за все, будь-яка діяльність, яка виконується під час підготовки до оцінювання, матиме позитивний вплив на його навчання» [1, с. 5].

Попри численні переваги впровадження стандартизованого тестування STANAG 6001 у військову мовну освіту, надмірне орієнтування освітнього процесу на підготовку до тесту може призводити до звуження мовних ресурсів слухачів. У таких умовах навчання часто фокусується на засвоєнні обмеженого кола граматичних структур, лексичних одиниць та типових тем, які потенційно можуть з'явитися в тестових завданнях. Це, своєю чергою, знижує мовну гнучкість і здатність ефективно комунікувати в реальних, непередбачуваних ситуаціях, які виходять за межі тестових форматів. Як наслідок, знання слухачів можуть залишатися поверхневими й недостатньо адаптованими до потреб професійної діяльності.

Орієнтація навчального процесу виключно на підготовку до іспитів може спричинити надмірну

концентрацію на формуванні специфічних екзаменаційних навичок, що відбувається часто на шкоду всебічному мовному розвитку. У такому підході викладачі схильні практикувати навчання, спрямоване на складання тестів, фокусуючись переважно на опрацюванні екзаменаційних стратегій, типових завдань та лексико-граматичних структур, що з високою ймовірністю зустрічаються у тестових матеріалах. Наприклад, навчальний процес може бути зведений до відпрацювання навичок управління часом, написання офіційних, неофіційних листів і звітів, та виконання завдань на множинний вибір під час читання чи прослуховування текстів.

Тестоорієнтоване навчання часто спричиняє психологічний дискомфорт у слухачів. Підготовка до іспиту сприймається як обов'язкова формальність, мета якої – отримати сертифікат, а не реальне опанування мови. До того ж, значний обсяг тестових вправ і постійне наголошення на результатах можуть викликати стрес і почуття невпевненості, що особливо актуально для слухачів із низьким рівнем підготовки.

Ріккардо К'яппіні зазначає, що «підготовка студентів до тестів є важливою, але вона не повинна відбуватися за рахунок ширшого розвитку мови. Мета полягає в тому, щоб інтегрувати підготовку до тестів зі змістовним використанням мови в реальних життєвих ситуаціях» [8, с. 17].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження підтвердило суттєвий зворотний вплив тестування за стандартом STANAG 6001 на освітній процес курсів іноземних мов у Збройних Силах України. Зокрема: позитивний вплив проявляється у стандартизації підходів до викладання, орієнтації на практичне володіння мовою у військовому контексті, посиленні мотивації слухачів, удосконаленні навчальних програм і кваліфікації викладачів.

Тест STANAG 6001 виконує роль не лише інструменту оцінювання, але й чинника, що формує зміст навчання, визначає структуру курсів і стимулює розвиток автентичної мовної комунікації.

Впровадження вимог STANAG 6001 сприяє підвищенню якості мовної підготовки, забезпеченню міжнародної взаємосумісності та відповідності офіцерського складу сучасним стандартам НАТО.

Разом з тим, можливий ризик негативного «зворотного ефекту» у випадку надмірного зосередження на підготовці до тесту, що може обмежити розвиток інших важливих складових мовної компетенції та знизити гнучкість освітнього процесу.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку методичних рекомендацій, що забезпечуватимуть оптимальний баланс між підготовкою до мовного іспиту за стандартом STANAG 6001 та розвитком ширших мовленнєвих компетенцій слухачів. Такий підхід сприятиме не лише

досягненню високих результатів на тестуванні, але й підвищенню комунікативної ефективності у професійному середовищі. Особливу увагу варто приділити інтеграції екзаменаційних стратегій у загальний курс навчання без надмірної орієнтації на формат тесту. Це дозволить зберегти мотивацію слухачів до вивчення мови та забезпечити сталість мовної підготовки в умовах військового контексту.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко Я. Особливості використання системи оцінювання та сучасних цифрових технологій у процесі навчання англійської мови. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* : зб. наук. пр. 2021. Вип. 1(5). С. 63–70.
2. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України на 2021–2025 роки, затверджена рішенням Міністра оборони України 01.03.2021 (№ 17108/з/11-2020 від 24.02.2021). URL: https://www.mil.gov.ua/content/education/doroznya_karta_2021.pdf (дата звернення 07.07.2025).
3. BILC Best Practices in STANAG 6001 Testing. URL: <https://natobilc.org/Best%20Practices%20in%20STANAG%206001.pdf>. (дата звернення 07.07.2025).
4. Hughes A. Testing for language teachers. Cambridge : Cambridge University Press, 1989. 387 p.
5. Lexicon of Learning . Association for Supervision and Curriculum Development. URL: <http://www.ascd.org/Publications/Lexicon-of-Learning/H.aspx>. (дата звернення 07.07.2025).
6. Loumbourdy L. The Power and Impact of Standardised Tests. New York : Peter Lang GmbH, 2014. 188 p.
7. NATO STANAG 6001. Ed. 5. Overview of Language Proficiency Levels. URL: <https://natobilc.org/documents/TrainingResources/STANAG%206001%20Overview%20Feb%202019.pdf>. (дата звернення 05.07.2025).
8. The Impact of Assessment on Teaching and Learning: Creating Positive Washback. Oxford : Oxford University Press, 2023. 47 p.

ПОЗИТИВНА КОМУНІКАТИВНА УСТАНОВКА ФАХІВЦЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОГЛЯД

POSITIVE COMMUNICATIVE ATTITUDE OF A SPECIALIST AS A COMPONENT OF THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE: A PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

У статті розглянуто позитивну комунікативну установку як невід'ємний компонент професійної компетентності фахівця, рівнозначний знанням, умінням і навичкам. Особливу увагу приділено професіям типу «людина-людина», де така установка відіграє ключову роль у забезпеченні ефективної професійної взаємодії та досягненні професійних цілей. Визначено структурні компоненти позитивної комунікативної установки: когнітивний (система знань про принципи ефективного спілкування й мовленнєвий етикет), емоційний (здатність до емпатії, позитивне емоційне налаштування, доброзичливість), регулятивний (уміння самоконтролю й конструктивної реакції на конфліктні ситуації), операційний (практичні навички вербальної та невербальної взаємодії, активного слухання, переконливої аргументації) та рефлексивний (здатність до самоаналізу комунікативних дій, оцінки їх ефективності й корекції власної поведінки). Особливо в статті наголошено на важливості формування ціннісного, емоційного і рефлексивного компонентів як базових для розвитку поваги, емпатії та здатності до самокорекції. Позитивна комунікативна установка безпосередньо пов'язана з внутрішніми цінностями особистості, вираженістю її емоційних реакцій і сформованістю навичок самоконтролю. Її становлення відбувається в умовах родини, шкільного середовища, соціуму та під час професійної підготовки. Наголошено, що роль закладу вищої освіти є визначальною: саме педагогічна культура викладачів і наявність сприятливого мікроклімату впливають на сприйняття студентами важливості позитивної установки. Обґрунтовано необхідність перегляду освітніх програм і комплексного підходу до розвитку позитивної комунікативної установки, що передбачає інтеграцію відповідних навчальних дисциплін, роботи психологічної служби, а також загального сприяння позитивному мисленню й культурі спілкування в академічному середовищі.

Ключові слова: позитивна комунікативна установка, професійна компетентність, формування навичок комунікації, студенти.

The article examines the positive communicative attitude as an integral component of a specialist's professional competence, equal in importance to knowledge, skills, and abilities. Particular attention is paid to "person-to-person" professions, where such an attitude plays a key role in ensuring effective professional interaction and achieving occupational goals. The structural components of a positive communicative attitude are identified: cognitive (a system of knowledge about the principles of effective communication and speech etiquette), emotional (the ability to empathize, maintain a positive emotional attitude, and show benevolence), regulatory (skills of self-control and constructive response to conflict situations), operational (practical skills of verbal and nonverbal interaction, active listening, and persuasive argumentation), and reflective (the ability to analyze one's communicative behavior, assess its effectiveness, and make necessary adjustments). The article emphasizes the significance of developing the value-based, emotional, and reflective components as foundational for fostering respect, empathy, and self-correction. A positive communicative attitude is directly linked to an individual's internal values, the intensity of their emotional responses, and the development of self-regulation skills. Its formation occurs within the family, school environment, broader society, and during professional training. It is emphasized that higher education institutions play a decisive role: the pedagogical culture of educators and the presence of a supportive microclimate influence students' perception of the importance of a positive attitude. The article substantiates the need to revise educational programs and adopt a comprehensive approach to the development of a positive communicative attitude, which includes the integration of relevant academic disciplines, the work of psychological services, and the promotion of positive thinking and a culture of communication within the academic environment.

Key words: positive communicative attitude, professional competence, communication skills development, students.

УДК [37.018.43:316.77]:005.336
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.31>

Литовченко І.М.,
докт. пед. наук, професор,
професор кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Мелешко І.В.,
ст. викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування № 2
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Українська професійна освіта зазнає трансформацій, у зв'язку з необхідністю відповідати світовим вимогами до світових освітніх стандартів, зокрема щодо формування особистісних і комунікативних якостей фахівця протягом додипломного навчання. Так, зростає значення "soft skills" фахівця, за значущістю які займають таке само важливе місце, як і професійні спеціалізовані компетентності. В межах даного напрямку важливе місце займає комунікативна компетентність фахівця, а також його позитивна комунікативна установка. Особливої актуальності це набуває у професіях, що передбачають постійну взаємодію з людьми, де

ефективна комунікація є не лише інструментом професійної діяльності, а й чинником формування довіри, емоційного контакту та успішного співробітництва, а наслідки неефективної комунікації можуть негативно впливати на велику кількість людей: в професіях лікаря, педагога, військових. Позитивна комунікативна установка фахівця охоплює не лише рівень сформованості відповідних знань, умінь і навичок, а й ціннісне ставлення до процесу спілкування, внутрішню готовність до діалогу, налаштованість на продуктивну взаємодію, повагу до співрозмовника та прагнення до взаєморозуміння. У педагогічному контексті така установка є запорукою ефективної взаємодії між

учасниками освітнього процесу, сприяє формуванню безпечного освітнього середовища та підвищенню якості освіти загалом. Виникає логічне запитання: протягом якого періоду підготовки фахівця має бути сформована позитивна комунікативна установка, і чи можливо її взагалі сформувати, адже дане утворення багато в чому залежить від індивідуальних якостей особи.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Для цього, питання формування позитивної комунікативної установки як важливої складової професійної компетентності фахівця потребує подальшого теоретичного осмислення. Саме це і зумовило вибір теми дослідження авторки: **«Позитивна комунікативна установка фахівця як компонент його професійної компетентності: педагогічний погляд»**

Мета роботи: спираючись на світовий педагогічний досвід, застосовуючи описовий метод, методи аналізу, синтезу, узагальнення та дедукції, визначити поняття комунікативної установки фахівця, його значення в процесі підготовки фахівця, а також виявити особливості, умови та ефективні педагогічні засоби формування позитивної комунікативної установки фахівців протягом їх підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття ставлення чи відношення до комунікації було досліджено Н. Kelman [8], в роботі якого наголошено на винятковій важливості сформованого поважного та позитивного відношення до професійної взаємодії. Ключем до успіху професійної реалізації називає комунікативне ставлення також R. Fritz [2]. Він вважає що ставлення до самої ситуації професійної комунікації та позитивізм комуніканта надзвичайно важливі для успішності в професії. На емоційному підґрунті ефективної комунікації, яке і обумовлює позитивне ставлення до себе та оточуючих наголошує і A. Shelby [13]. Позитивна установка комуніканта необхідна як в професії лікаря [14], так і бізнесмена [10], викладача [12], спеціаліста з роботи з персоналом [11]. Позитивна установка, як вважає більшість авторів, походить від сформованого ставлення до життя, ставлення до оточуючих та поваги до них, які в сумі представляють досвід комуніканта [2; 13].

Виклад основного матеріалу. Розглянемо зв'язок понять професійної компетентності та позитивної комунікативної установки фахівця. Поняття професійної компетентності фахівця становить його інтегральну характеристику, та відображає рівень його готовності до успішного здійснення професійної діяльності. Структура професійної компетентності включає багато компонентів: знання, уміння та навички, цінності, мотивації та особистісні якості, що охоплює як когнітивні та діяльнісні аспекти, так і світоглядні орієнтації, включаючи ставлення фахівця до своєї професії,

себе як її носія, інших учасників професійної взаємодії [1]. Безумовно, здатність до якісної професійної взаємодії фахівця становить невід'ємну частину його професійної компетентності, галузі комунікативного компоненту. Досягнення мети професійної діяльності будь-якого фахівця здійснюється завдяки його комунікації в професійному середовищі. І в даному контексті надзвичайного значення набуває комунікативна установка та позитивізм фахівця. Здатність до безпроблемної комунікації, яка в результаті призведе до реалізації поставлених цілей, а не непорозуміння чи конфлікту, так само характеризує високоякісного фахівця, як і його оперативні вміння та навички [3]. І така здатність в цілому представляє комунікативну компетентність фахівця, проте, конкретно вона представлена саме налаштуванням особи на безпроблемне спілкування, його позитивним світосприйняттям, відсутністю негативних ярликів, які особа навішує на оточуючих. Ставлення до спілкування визначає його продуктивність чи конфліктність [7]. Отже, комунікативна установка, або комунікативне ставлення, обумовлене світоглядом особи, відповідно, для формування здатності особи до безконфліктної комунікації необхідно не тільки навчати її знанням та формувати навички комунікації, але і виховувати її світогляд, формувати психологічну структуру позитивного світосприйняття.

Необхідним компонентом будь-якої бізнес-комунікації, лікарської чи викладацької діяльності є позитивна установка. І якщо у випадку формування навичок бізнес-комунікації навички формування позитивної установки на досягнення результату комунікації: підписання контракту, прийняття домовленостей, логічно визнані необхідним компонентом професійної підготовки бізнесменів та економістів [10], то позитивна комунікативна установка вчителя чи лікаря як запорука успішності навчання чи лікування не набула такого визнання. Професії «людина-людина» потребують сформованого позитивного ставлення працівників.

Безперечно, позитивна комунікативна установка лікаря прямо корелює з успішною організацією лікування, без конфліктів, скарг, без припинення пацієнтом лікування з причини негативного відношення лікаря, і таке ставлення має бути сформованим протягом додипломної підготовки фахівців [14], проте, за потреби, має бути скориговане вже у професійній діяльності. Також не викликає сумніву, що позитивна комунікативна установка педагога є критично важливим компонентом його готовності до вчителювання, як у стандартних класах, так і в інклюзивних групах [12]. Позитивна установка менеджера впливає на мікроклімат та організацію спілкування в робочому колективі [11], а позитивна комунікативна установка викладача університету прямо екстраполюється на

успішність навчання студентів, те, як вони сприймають предмет та викладача [6].

Отже, постає очевидною необхідність формування позитивної комунікативної установки в межах загальної компетентнісної підготовки фахівців, які працюють з людьми. У цьому контексті позитивна установка розглядається як внутрішня, стійка орієнтація особистості щодо професійної діяльності, що виявляється у ставленні до професійних обов'язків, міжособистісної взаємодії, до себе як фахівця. Позитивна комунікативна професійна установка сприяє ефективнішому використанню професійного інструментарію, оскільки забезпечує внутрішню готовність до взаємодії, емоційно-ціннісне налаштування на суб'єкт-суб'єктні відносини, конструктивне вирішення конфліктів, вияв емпатії та гнучкості. Таким чином, позитивна професійна установка не лише доповнює професійну компетентність, а й детермінує її реалізацію в реальних умовах професійного середовища.

Позитивна комунікативна установка фахівця є багатокомпонентним утворенням, яке поєднує когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові складники. Її структура особистісну налаштованість на ефективну, конструктивну та етичну взаємодію [9]. До основних компонентів позитивної комунікативної установи фахівця можна віднести:

1. Когнітивний компонент. Містить уявлення про зміст і значення професійної комунікації, знання принципів ефективної взаємодії, норм етикету, мовленнєвого етикету, стратегій ведення діалогу, а також розуміння ролі комунікації в професійній діяльності. Знання конфліктології, про способи продуктивного вирішення важких ситуацій, а також знання можливих наслідків негативної комунікації безпосередньо визначають компонент. Кожний фах має свої особливості когнітивного компоненту позитивної комунікативної установи, який має формуватися протягом додипломної підготовки та подальшого післядипломного навчання фахівця.

2. Ціннісно-мотиваційний компонент. Відображає особистісну орієнтацію фахівця на гуманістичні цінності, повагу до співрозмовника, готовність до емпатії, визнання значущості якісного професійного спілкування. Містить мотиви до вдосконалення комунікативних умінь і прагнення до взаєморозуміння. Сюди відноситься і мотивація до комунікації зокрема, і мотивація вибору професії в цілому. Цінності та мотивації – важливий компонент професійної підготовки фахівців, проте їх формування – тривалий процес, який має реалізуватися протягом всієї підготовки.

3. Емоційно-регулятивний компонент. Забезпечує контроль над емоційним фоном у процесі спілкування, здатність до саморегуляції, конструктивного реагування на стресові або конфліктні ситуації; включає емоційний інтелект, емоційну

стабільність, навички емоційного самоконтролю, доброзичливість, відкритість; відноситься до психологічної характеристики особистості фахівця і має формуватися протягом життя.

4. Операційно-поведінковий компонент. Виявляється у практичній реалізації комунікативних умінь: вербальних і невербальних засобів взаємодії, активного слухання, формулювання зрозумілих і коректних висловлювань, вибудовування діалогу на засадах партнерства. Формування компоненту має розпочинатися протягом фахової підготовки.

5. Рефлексивний компонент. Забезпечує здатність до аналізу власної комунікативної поведінки, усвідомлення її ефективності, виявлення комунікативних бар'єрів та шляхів їх подолання, готовність до самовдосконалення у сфері професійної взаємодії. Усвідомлення своїх негативних установок, які перешкоджають продуктивній комунікації, та самокорекція поведінки забезпечують результативність взаємодії.

Всі наведені компоненти визначають позитивну комунікативну установку, проте особливо варто виокремити ціннісний, емоційний та рефлексивний компоненти. Позитивна установка як сформована риса прямо пов'язана з цінностями особи. Визнання кожного суб'єкта спілкування як особи, яка заслуговує на позитивне поважне відношення є запорукою налагодження контакту та досягнення поставлених цілей [2]. Вираженість емоційних реакцій чи звичка стриманості обумовлюють те, наскільки особа може проявляти комунікативний негативізм, навіть якщо він присутній, та сприяти розвитку конфлікту [13]. Здатність до самоконтролю та самокорекції сприяє також безконфліктності чи виправленню конфлікту, навіть якщо вже він розпочався, у продуктивному напрямі. Всі три вищенаведені компоненти частково розвиває особа у колі родини, частково протягом здобуття середньої освіти, частково у соціумі, і частково протягом дипломної підготовки. Від ставлення викладачів закладу вищої освіти до позитивної комунікативної установи, від значущості даного утворення в програмі підготовки фахівців, залежить сприйняття його студентами та готовність до змін. Безперечно, якщо авторитетні для студента особи не сприймають позитивну установку як важливий компонент професійної компетентності, чи коли вони самі не проявляють позитивної установи, важко сподіватись на формування даного утворення у студентів та фахівців.

Все вищенаведене обумовлює необхідність ревізії програм дипломної підготовки фахівців, та комплексну інтегровано роботу по розвитку позитивної комунікативної установи у закладах вищої освіти, що може включати як викладання окремих предметів з комунікації, роботу психологічної служби закладів вищої освіти, так і інтеграцію позитивного мислення в структуру закладу та

створення позитивного мікроклімату на етапі підготовки фахівців.

Висновки. Позитивна комунікативна установка фахівця становить такий само важливий компонент його професійної компетентності, як і його знання, вміння та навички. Для професій «людина-людина» позитивна комунікативна установка є компонентом, який сприяє продуктивній співпраці у професійному середовищі та досягненню особою поставлених професійних цілей. Визначена структура позитивної комунікативної установки фахівця складається з декількох компонентів: когнітивного, емоційного, регулятивного, операційного та рефлексивного. На думку автора, позитивна комунікативна установка здебільшого обумовлена комплексом психологічних характеристик: емоційного інтелекту особи, розвиненістю його саморегуляції та емоційної рефлексії, причому ці характеристики формуються як в соціумі, так і протягом здобуття вищої освіти. Завданням закладу вищої освіти постає надання пріоритету комунікативним характеристикам фахівця в межах загального плану підготовки, та створення позитивної комунікативної культури та атмосфери на рівні цілого закладу освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Epstein R. M., Hundert E. M. Defining and assessing professional competence. *Jama*. 2002. Vol. 287, No. 2. P. 226–235.
2. Fritz R. *The power of a positive attitude: Discovering the key to success*. New York : Amacom, 2008. 134 p.
3. Fuller M., Heijne-Penninga M., Kamans E., van Vuuren M., de Jong M., Wolfensberger M. Identifying competence characteristics for excellent communication professionals: A work field perspective. *Journal of Communication Management*. 2018. Vol. 22, No. 2. P. 233–252.
4. Green J. M. Student attitudes toward communicative and non-communicative activities: Do enjoyment and effectiveness go together? *The Modern Language Journal*. 1993. Vol. 77, No. 1. P. 1–10.
5. Harlak H., Gemalmaz A., Gurel F. S., Dereboy C., Ertekin K. Communication skills training: effects on attitudes toward communication skills and empathic tendency. *Education for Health*. 2008. Vol. 21, No. 2. Article 62.
6. Ihmeideh F. M., Al-Omari A. A., Al-Dababneh K. A. Attitudes toward communication skills among students'-teachers' in Jordanian public universities. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*. 2010. Vol. 35, No. 4. P. 1–11.
7. Johnson B. T., Maio G. R., Smith-McLallen A. Communication and attitude change: Causes, processes, and effects. *The Handbook of Attitudes*. 2005. P. 617–669.
8. Kelman H. C., Eagly A. H. Attitude toward the communicator, perception of communication content, and attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1965. Vol. 1, No. 1. P. 63–67.
9. Ledbetter A. M. Measuring online communication attitude: Instrument development and validation. *Communication Monographs*. 2009. Vol. 76, No. 4. P. 463–486.
10. Louhiala-Salminen L., Kankaanranta A. Professional communication in a global business context: The notion of global communicative competence. *IEEE Transactions on Professional Communication*. 2011. Vol. 54, No. 3. P. 244–262.
11. Proctor C. R. *Effective organizational communication affects employee attitude, happiness, and job satisfaction: Doctoral dissertation*. Southern Utah University, Department of Communication, 2014. P. 74.
12. Rathel J. M., Drasgow E., Christle C. C. Effects of supervisor performance feedback on increasing preservice teachers' positive communication behaviors with students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 2008. Vol. 16, No. 2. P. 67–77.
13. Shelby A. N., Reinsch N. L. Jr. Positive emphasis and you-attitude: An empirical study. *The Journal of Business Communication*. 1995. Vol. 32, No. 4. P. 303–326.
14. Spitzberg B. H. (Re) Introducing communication competence to the health professions. *Journal of Public Health Research*. 2013. Vol. 2, No. 3. Article jphr-2013.

ПЕДАГОГІЧНЕ ПАРТНЕРСТВО ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

EDUCATIONAL PARTNERSHIP AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті розглядається актуальна проблема формування педагогічного партнерства як невід'ємної складової професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в умовах трансформації української освіти відповідно до концепції Нової української школи. Проаналізовано теоретичні підходи до сутності педагогічного партнерства, його принципів, функцій і значення у сучасному освітньому процесі, зокрема в початковій школі. Визначено, що педагогічне партнерство є складною багатовимірною системою, яка включає знання, практичні уміння, особистісні якості та мотиваційні компоненти, спрямовані на створення сприятливого освітнього середовища, розвитку довіри та взаємодії між усіма учасниками навчання – учителями, учнями, батьками та адміністрацією.

У роботі узагальнено результати вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень, які підтверджують значущість партнерської взаємодії для підвищення якості освітнього процесу, а також підкреслюють необхідність комплексного підходу до підготовки педагогів, що включає як теоретичну, так і практичну складові. Особливу увагу приділено психологічним аспектам, таким як розвиток емоційного інтелекту, емпатії, толерантності та стресостійкості, які є важливими для реалізації партнерських відносин у сучасних умовах, зокрема в контексті воєнних викликів.

Визначено основні проблеми та невирішені питання, пов'язані з недостатньою інтеграцією педагогіки партнерства у зміст професійної підготовки майбутніх учителів, відсутністю системної діагностики рівня сформованості відповідних компетентностей, а також браком практичних інструментів для розвитку партнерських умінь. Запропоновано напрями удосконалення освітніх програм, що передбачають включення інтегрованих курсів, тренінгів, активне використання інформаційно-комунікаційних технологій та створення умов для рефлексії і саморозвитку.

Стаття має практичне значення для викладачів і методистів закладів вищої педагогічної освіти, а також для фахівців системи початкової освіти, які зацікавлені у розвитку професійної компетентності педагогів, здатних ефективно впроваджувати партнерські підходи в освітній діяльності. Результати дослідження сприятимуть удосконаленню змісту і технологій професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що є необхідним кроком у процесі модернізації освітньої системи України.

Ключові слова: педагогічне партнерство, професійна компетентність, початкова школа, підготовка вчителів, партнерська взаємодія, емоційний інтелект, комунікативні навички, Нова українська школа.

The article discusses the topical issue of forming pedagogical partnerships as an integral part of the professional competence of future primary school teachers in the context of the transformation of Ukrainian education in accordance with the concept of the New Ukrainian School. Theoretical approaches to the essence of pedagogical partnerships, their principles, functions, and significance in the modern educational process, particularly in primary schools, are analyzed. It is determined that pedagogical partnership is a complex multidimensional system that includes knowledge, practical skills, personal qualities, and motivational components aimed at creating a favorable educational environment and developing trust and interaction between all participants in the learning process—teachers, students, parents, and administrators.

The paper summarizes the results of domestic and foreign scientific research, which confirm the importance of partnership interaction for improving the quality of the educational process, and also emphasize the need for a comprehensive approach to teacher training, including both theoretical and practical components. Particular attention is paid to psychological aspects such as the development of emotional intelligence, empathy, tolerance, and stress resistance, which are important for the implementation of partnerships in modern conditions, particularly in the context of military challenges.

The main problems and unresolved issues related to the insufficient integration of partnership pedagogy into the content of professional training of future teachers, the lack of systematic diagnosis of the level of development of relevant competencies, as well as the lack of practical tools for the development of partnership skills are identified. Directions for improving educational programs are proposed, which include the inclusion of integrated courses, training, active use of information and communication technologies, and the creation of conditions for reflection and self-development.

The article is of practical importance for teachers and methodologists of higher pedagogical education institutions, as well as for specialists in the primary education system who are interested in developing the professional competence of teachers capable of effectively implementing partnership approaches in educational activities. The results of the study will contribute to improving the content and technologies of professional training for future primary school teachers, which is a necessary step in the process of modernizing the Ukrainian education system.

Key words: pedagogical partnership, professional competence, primary school, teacher training, partnership interaction, emotional intelligence, communication skills, New Ukrainian School.

УДК 378.091.3:373.3.011.3-051:[37.064.1]
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.32>

Матвієнко В.О.,
аспірант кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогіка партнерства визначається як один із ключових компонентів формули Нової української школи, що лежить в основі концептуальних засад реформування загальної середньої освіти. Основна місія нової школи полягає у сприянні всебічному розвитку, розкриттю здібностей та реалізації потенціалу кожної дитини через налагодження партнерських відносин між учителем, учнем і батьками. Такий підхід передбачає перехід від авторитарного стилю спілкування до відкритого діалогу та багатосторонньої комунікації між усіма учасниками освітнього процесу [11].

Попри складні виклики, зумовлені умовами воєнного стану, педагогіка партнерства залишається фундаментом змін у сучасній українській освіті. Вона ґрунтується на ідеях гуманістичної педагогіки, яка ставить у центр уваги особистість. Однією з важливих тенденцій у впровадженні партнерських відносин у школі є переорієнтація освітнього процесу на особистісно орієнтовану модель взаємодії між учителем і учнем, а також між викладачем і студентом. Це передбачає відмову від авторитарних методів на користь взаєморозуміння, підтримки, співпраці та усвідомлення кожним учасником особистої відповідальності за результати навчання. У центрі такого підходу – дитиноцентризм і людиноцентризм.

Зміни у педагогічній освіті потребують оновлення підходів до підготовки фахівців: запровадження інноваційних методів навчання, що сприяють формуванню креативної особистості з високим рівнем професійної компетентності. Адже вимоги до педагогічної професії постійно зростають – учитель виступає рушійною силою позитивних змін у суспільстві та виховання активного громадянина. Закон України «Про освіту» (ст. 18, п. 10) визначає професійний розвиток як безперервний процес вдосконалення професійних компетентностей після здобуття вищої чи післядипломної освіти, що забезпечує відповідність фахівця сучасним стандартам і триває протягом усієї його професійної діяльності. Це, своєю чергою, вимагає активного пошуку ефективних форм і стратегій професійного зростання педагогів. Це вимагає науково обґрунтованого визначення її структури, змістових характеристик, педагогічних умов та технологій розвитку в контексті фахової підготовки, а також виявлення ефективних засобів діагностики й оцінювання рівня сформованості такої компетентності.

Крім того, специфіка початкової школи як першої ланки загальної середньої освіти зумовлює особливу роль учителя у формуванні довірливих стосунків з дитиною, батьками, колегами. Саме вчитель початкової ланки часто стає провідником дитини в новий світ соціальних відносин. Відтак від його готовності до партнерської взаємодії значною мірою залежить не лише успішність адаптації учня до шкільного життя, а й загальна ефективність освітнього процесу.

Розв'язання цієї проблеми є важливою передумовою підготовки вчителя нової формації – відкритого до співпраці, здатного вибудовувати продуктивні комунікації, працювати в команді, бути партнером і провідником освітніх змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В умовах активної трансформації української освіти, що орієнтується на європейські цінності, особистісний розвиток учнів та демократизацію шкільного життя, особливої актуальності набуває зміна підходів до ролі вчителя. Сучасний педагог початкової школи вже не є лише транслятором знань – він виступає організатором освітнього середовища, фасилітатором навчального процесу, наставником і партнером для дитини. У зв'язку з цим поняття педагогічного партнерства посідає ключове місце в системі професійної компетентності майбутнього вчителя.

У ході дослідження з'ясувалося, що поняття «педагогіка партнерства» ще не має усталеного визначення в педагогічній науці. Значно більш поширеним є термін «педагогіка співробітництва», який сформувався наприкінці 1980-х років. Його розуміють як сукупність методів і прийомів навчання й виховання, що базуються на гуманістичних принципах і творчому підході до розвитку особистості. Педагогіка співробітництва передбачає активну взаємодію між учителем і учнями, засновану на взаєморозумінні, єдності цілей і спільному прагненні до особистісного зростання школярів [5].

В англомовній педагогічній літературі термін, близький за значенням до педагогіки партнерства, подається як *Family-School Partnership* – партнерство між родиною і школою [16]. У багатьох країнах світу така співпраця має законодавче оформлення, виступаючи складником державної освітньої політики. В Україні взаємодія школи й родини також знайшла відображення у спробі формалізувати ці відносини через Меморандум співпраці [10], де підкреслюється, що учні, батьки та вчителі, які мають спільну мету, є добровільними, зацікавленими учасниками освітнього процесу, наділеними рівними правами й відповідальністю за його результати [17].

До основоположних принципів педагогіки партнерства належать: повага до особистості, доброзичливість, довіра, діалогічна взаємодія, взаємоповага, розподілене лідерство (проактивність, право на вибір і відповідальність за нього, горизонтальні зв'язки), соціальне партнерство (добровільність, рівноправність, дотримання домовленостей) [9].

Етимологічно слово «партнер» (від фр. *partenaire*) означає «учасник», «компаньйон», тобто той, хто діє спільно з іншими в певній діяльності – грі, танці, сценічній виставі чи справі загалом [12].

Поняття «партнерство» тлумачиться як:

– форма відносин, що виникає в межах спільної діяльності;

- спосіб взаємодії, заснований на рівності, добровільності, значущості й доповнюваності учасників;

- організаційна модель спільної справи з розподілом функцій і активною участю;

- система взаємин, у якій права сторін збережено, а дії будуються на узгодженості, взаємовигоді й рівноправності.

Проблема педагогічного партнерства як складової професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи активно розробляється у вітчизняній та зарубіжній науковій думці. У сучасному науково-педагогічному дискурсі простежується тенденція до розгляду партнерства як інтегративної характеристики педагогічної діяльності, що охоплює ціннісні, комунікативні, проєктувальні, етичні та емоційно-вольові складники.

Зокрема, Бартків О. досліджує процес формування у майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства, наголошуючи на його ролі у структурі професійної готовності вчителя до діяльності в умовах Нової української школи [1]. У публікації Т. Даценко акцент зроблено на психологічних аспектах формування партнерської компетентності вчителя, що включає розвиток емоційного інтелекту, емпатії та готовності до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу [3].

У контексті суспільно-політичних викликів, зокрема повномасштабної війни, важливість партнерських засад у педагогіці розкривають О. Семенов і М. Вовк. Вони акцентують на трансформації форм партнерства, зокрема його мобілізаційного й підтримувального потенціалу в умовах воєнного часу [15].

Т. Зорочкіна та Н. Байдюк аналізують педагогічне партнерство в аспекті професійної та науково-дослідної діяльності вчителя початкових класів, акцентуючи на необхідності формування відповідної культури взаємодії вже під час професійної підготовки [7].

У дослідженні Л. Коваль і К. Петрик розкривається модернізаційний потенціал педагогіки партнерства у підготовці майбутніх учителів, зокрема в контексті реформування змісту педагогічної освіти [24]. Схожу тематику висвітлює й А. Карнахова, розглядаючи структуру й зміст компетентності педагогічного партнерства як елементу професійної підготовки [22].

Питання професійно-педагогічної компетентності у контексті НУШ порушує також Ю. Запорожцева, підкреслюючи роль партнерства як інструменту демократизації шкільного середовища [6].

У міжнародному контексті педагогічне партнерство розглядається як базова умова якісної підготовки вчителів. L. Darling-Hammond аналізує успішні міжнародні практики підготовки педагогів, де партнерська взаємодія між освітніми інституціями, викладачами та студентами є ключовою складовою [20]. Ідеї «професійного капіталу» як

основи трансформації вчителювання на партнерських засадах висвітлює М. LaClair [25]. У свою чергу, J. Epstein і S. Sheldon детально описують моделі взаємодії «школа – сім'я – громада», вказуючи на важливість партнерства для сталого освітнього розвитку [21].

Практичні аспекти діагностики сформованості компетентності педагогічного партнерства вчителів розглядають О. Третяк і Г. Смольникова, запропонувавши інструментарій для оцінювання рівня сформованості цієї компетентності у педагогів початкової школи [18].

У контексті підготовки фахівців, які працюватимуть за ідеологією Нової української школи, вагоме місце займають роботи В. Ковальчук, де педагогіка партнерства розглядається як наскрізний компонент професійної діяльності сучасного вчителя [8].

Також варто відзначити дослідження Т. Федірчик і В. Дідух, у яких проаналізовано педагогічне партнерство як чинник ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, особливо в умовах змін, пов'язаних із реформою НУШ [19].

Завершує цю низку праць робота О. Коханко, яка досліджує специфіку підготовки майбутніх учителів початкової школи до реалізації ідей партнерської педагогіки, підкреслюючи важливість включення цього компонента в освітні програми закладів вищої освіти [23].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри зростаючий інтерес науковців до проблеми педагогічного партнерства в сучасній освіті, низка питань залишається недостатньо дослідженою, особливо в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, актуальною залишається потреба в цілісному теоретико-методологічному обґрунтуванні педагогічного партнерства як складника професійної компетентності педагога в умовах реформування освіти відповідно до концепції Нової української школи.

Незважаючи на наукові розвідки щодо змісту, принципів і функцій партнерської взаємодії, недостатньо розкрито питання формування відповідних умінь і ціннісних орієнтацій у студентів педагогічних спеціальностей. Залишається невизначеним механізм інтеграції ідей педагогічного партнерства в освітні програми, практичну підготовку та професійне зростання майбутніх учителів початкової ланки освіти.

Окремої уваги потребує аналіз сучасного освітнього середовища як простору для реалізації партнерської педагогіки в університетах, зокрема в аспекті педагогічної практики, супервізії та взаємодії з батьками під час освітнього процесу. Поза фокусом багатьох досліджень залишається також взаємозв'язок між рівнем сформованості професійно-значущих якостей педагога та його здатністю до конструктивної взаємодії у партнерському форматі.

Крім того, у вітчизняному дискурсі обмежено представлені емпіричні дослідження, що стосуються

оцінювання рівня готовності майбутніх учителів до реалізації педагогічного партнерства, а також відсутні комплексні методики, які б дозволяли діагностувати та розвивати цю складову професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Мета статті – обґрунтувати роль педагогічного партнерства як ключової складової професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, проаналізувати сучасні підходи до підготовки педагогів у контексті ідеї партнерської взаємодії, а також окреслити напрями удосконалення професійної підготовки здобувачів педагогічної освіти з урахуванням вимог Нової української школи та зарубіжного досвіду.

Виклад основного матеріалу. Педагогічне партнерство у системі початкової освіти виступає як один із найважливіших чинників забезпечення якісного освітнього процесу, що ґрунтується на принципах рівноправності, співпраці, довіри та взаємодії між усіма суб'єктами навчання. Сучасні освітні реформи в Україні, зокрема впровадження концепції Нової української школи (НУШ), акцентують увагу на необхідності трансформації традиційної парадигми викладання, спрямовуючи її у площину партнерської взаємодії. Такий підхід передбачає не лише передачу знань, а й формування ціннісних орієнтирів, соціально-комунікативних компетентностей, активної позиції учнів та їхніх батьків у процесі навчання.

У практичній реалізації принципів педагогіки партнерства педагогам важливо звертати увагу на кілька ключових аспектів. По-перше, шкільне освітнє середовище має бути спроєктоване як простір дитинства, що базується на засадах рівності, діалогу, співрозвитку та прийняття. Це вимагає зміни підходів до організації взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

По-друге, сучасне трактування ролі вчителя передбачає оновлення професійного мислення та практики: постійне самоспостереження, самоаналіз педагогічної діяльності, орієнтацію на самоосвіту, а також впровадження системи моніторингу та самомоніторингу для оцінки результативності своєї праці. Водночас педагогіка партнерства не виключає вимогливості: саме вимогливі, але справедливі педагоги викликають повагу й довіру в учнів [4].

Ефективність партнерської моделі стосунків визначається низкою критеріїв, зокрема: сформованістю особистісно-професійної готовності педагога до гуманізації освітнього простору; відкритістю у взаємодії; позитивною взаємозалежністю сторін; визнанням права кожного на автентичність; індивідуальною та колективною відповідальністю; можливістю задовольняти базові міжособистісні потреби; підтримуючою взаємодією, що забезпечує психологічний комфорт; розвитком комунікативних умінь і соціальних навичок; рефлексивним аналізом власної поведінки в контексті соціального середовища [13].

Поняття «компетентність» походить від латинського *competens*, що означає «належний», «гідний». Компетентність передбачає обізнаність у певній сфері, а також сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності відповідно до заданих стандартів [2].

У контексті професійного стандарту [14] особливу увагу приділено компетентності педагогічного партнерства, яка передбачає: здатність до рівноправної й особистісно орієнтованої взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу; уміння залучати батьків до спільної роботи на партнерських засадах; готовність працювати в команді. Усе це вимагає від сучасного вчителя не лише фахової обізнаності, а й високого рівня соціально-комунікативних і емоційно-етичних якостей.

Педагогічне партнерство виявляється як цілісна система відносин, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній моделі взаємодії, в якій учитель, учень і батьки є рівноправними учасниками освітнього процесу. Здатність майбутнього вчителя організувати таку взаємодію, забезпечити ефективний діалог, створити атмосферу довіри та підтримки є невід'ємною складовою його професійної компетентності.

Професійна компетентність педагогічного партнерства має багатокомпонентну структуру. По-перше, це глибинні **теоретичні знання** про сутність партнерських взаємин, їхні принципи – рівність, відкритість, довіра, спільна відповідальність, – а також розуміння функцій партнерства у контексті розвитку особистості дитини і формування сприятливого освітнього середовища. Науковці відзначають, що знання мають охоплювати як педагогічні, так і психологічні аспекти партнерства, а також нормативно-правову базу.

По-друге, до компетентності належать **практичні уміння та навички**. Вони включають організацію діалогових форм комунікації, активне слухання, емпатію, конструктивне вирішення конфліктів, створення мотиваційного середовища для співпраці, планування і проведення спільних освітніх заходів за участю учнів і батьків. Уміння ефективно використовувати сучасні цифрові ресурси для підтримки партнерської взаємодії також набуває особливої актуальності у цифрову епоху.

Третім складником є **особистісні якості**, які забезпечують реалізацію партнерських відносин на рівні міжособистісного спілкування. До них належать емпатія, відповідальність, толерантність, комунікативна відкритість, уміння адаптуватися до різноманітних освітніх і соціальних ситуацій, здатність до рефлексії й саморозвитку. Ці якості формують професійну етику вчителя, що є запорукою довіри з боку учнів і батьків.

Важливою є також **мотиваційна складова компетентності**, яка полягає у внутрішній готовності вчителя активно впроваджувати педагогіку партнерства, усвідомленні її цінності та користі для

всіх учасників освітнього процесу [24]. Мотивація визначає ступінь залученості педагога у партнерські відносини, його ініціативність і творчий підхід.

Формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів початкової школи є складним, багатограним і тривалим процесом. Як свідчать дослідження, цей процес передбачає комплексне поєднання теоретичного навчання, практичних занять і педагогічної практики, що проходить у реальних освітніх умовах. Теоретична підготовка здійснюється через дисципліни професійно-педагогічного циклу, які охоплюють проблематику педагогічного партнерства, психології спілкування, педагогіки співробітництва та освітніх інновацій [22].

Практична складова передбачає активне залучення студентів до рольових ігор, тренінгів, кейс-стаді, що моделюють ситуації партнерської взаємодії, а також участь у педагогічній практиці, де важливо не лише засвоїти методи взаємодії з учнями і батьками, а й рефлексивно оцінити власний досвід, проаналізувати успіхи й помилки.

Психологічна готовність виступає одним із ключових факторів ефективної реалізації педагогічного партнерства. Рівень емоційного інтелекту, здатність до емпатії, толерантність, стресостійкість, вміння конструктивно вирішувати конфлікти – все це є необхідними умовами, які забезпечують якість партнерських відносин у початковій школі. Особливої актуальності психологічний аспект набуває в умовах воєнних і постконфліктних реалій, коли партнерство виступає не лише як освітня категорія, а й як важливий соціальний ресурс для підтримки стабільності, безпеки та психологічного здоров'я учасників освітнього процесу.

Сучасний виклик для системи професійної підготовки педагогів полягає у забезпеченні гнучкості і адаптивності освітніх програм до нових вимог. Незважаючи на значний теоретичний доробок, практика засвідчує недостатню інтеграцію змісту педагогічного партнерства у зміст фахової підготовки, обмежені можливості практичного закріплення компетентності, відсутність системної діагностики рівня сформованості партнерських умінь у студентів. Застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підтримки партнерської взаємодії також поки що залишається на початковому рівні, хоча зарубіжний досвід свідчить про високу ефективність таких інструментів.

Для подолання існуючих проблем необхідний цілісний підхід, що передбачає модернізацію освітніх програм із включенням інтегрованих курсів і тренінгів з педагогіки партнерства, підвищення кваліфікації викладачів і наставників, розробку методик діагностики та моніторингу рівня сформованості компетентності, а також широке впровадження цифрових технологій у процес підготовки майбутніх вчителів.

Тож, педагогічне партнерство як складова професійної компетентності майбутнього вчителя

початкової школи є багатовимірним феноменом, що включає сукупність знань, умінь, особистісних якостей та мотивації, і вимагає цілісної системи педагогічної підготовки. Адекватна реалізація цих завдань сприятиме формуванню висококваліфікованого вчителя, здатного ефективно працювати в умовах сучасної початкової школи, забезпечуючи розвиток особистості кожного учня і створення сприятливого освітнього середовища.

Висновки. Педагогічне партнерство є ключовою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що відповідає вимогам сучасної освіти, орієнтованої на особистісний розвиток учня, демократизацію шкільного життя та впровадження європейських освітніх цінностей. Аналіз наукових досліджень засвідчує, що педагогічне партнерство охоплює комплекс знань, умінь, особистісних якостей і мотиваційних аспектів, які забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників освітнього процесу – учителя, учня, батьків і адміністрації.

Професійна компетентність педагогічного партнерства включає глибоке теоретичне розуміння принципів партнерської взаємодії, володіння практичними навичками комунікації, уміннями організації співпраці та особистісні риси, такі як емпатія, відповідальність і здатність до рефлексії. Водночас важливою складовою є мотивація педагога до активного впровадження партнерських практик, що визначає рівень його професійної залученості.

Системний підхід до формування компетентності педагогічного партнерства у майбутніх учителів передбачає поєднання теоретичного навчання, практичних тренінгів, моделювання педагогічних ситуацій і безпосередньої педагогічної практики в реальному освітньому середовищі. Важливе значення має також розвиток психологічної готовності, зокрема емоційного інтелекту, толерантності та стресостійкості, що набувають особливої актуальності в умовах воєнних і постконфліктних викликів.

Виявлені прогалини у підготовці майбутніх педагогів пов'язані з недостатньою інтеграцією педагогіки партнерства у зміст освітніх програм, відсутністю системної діагностики рівня сформованості компетентності, а також обмеженими можливостями практичного закріплення партнерських умінь. Для подолання цих проблем необхідна модернізація педагогічної освіти, впровадження інтегрованих курсів і тренінгів, підвищення кваліфікації викладачів та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Таким чином, розвиток компетентності педагогічного партнерства у майбутніх вчителів початкової школи є стратегічним завданням сучасної педагогічної науки і практики. Ефективне вирішення цієї проблеми сприятиме підготовці вчителя нової генерації, який здатен організовувати продуктивну взаємодію в освітньому середовищі, підтримувати особистісний розвиток учнів і створювати умови для успішної соціалізації дітей у демократичному суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бартків О. Формування у майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2021. № 4. С. 22–27. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2021.4.4>
2. Бех І.Д. Виховання особистості. У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. видання. К.: Либідь, 2003. 344 с.
3. Даценко Т. Психологічні аспекти формування компетентності педагогічного партнерства вчителя. *"Scientific notes of the University"KROK*. 2025. С. 485–490. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2025-78-485-490>
4. Дем'янчук О.О. Педагогіка партнерства в умовах реалізації концепції нової української школи. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=178>
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Запорожцева Ю. Деякі аспекти професійно-педагогічної компетентності вчителя в умовах нової української школи. *Науковий вісник СХУ імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк, 2017. № 2(351). С. 45–51.
7. Зорочкіна Т., Байдюк Н. Педагогічне партнерство в професійній та науковій діяльності вчителя початкових класів. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 8(36). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-8\(36\)-618-627](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-8(36)-618-627)
8. Ковальчук В.А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.
9. Кравчинська Т. С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL: https://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf
10. Меморандум співпраці між усіма учасниками освітнього процесу: педагогами, учнями та батьками. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2019/07/na-say-tnovyuy-logotyp.pdf>
11. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
12. Партнер – етимологія URL: <https://goroh.pp.ua/%D0%95%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F/%D0%BF%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%BD%D0%B5%D1%80>
13. Партнерство в освіті. Практика взаємодії у контексті освітньої діяльності на шляху розбудови Нової української школи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2022. 140 с. URL: <https://donets-osvita.gov.ua/wp-content/uploads/2022/07/pedagogika-partnerstva-2022.pdf>
14. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klassiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyiserednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
15. Семенов О., Вовк М. Педагогічне партнерство в умовах воєнних реалій. *Herald of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*. 2022. Т. 4, № 2. С. 1–14. URL: <https://doi.org/10.37472/vnaes.2022.4214>
16. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. URL: <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>
17. Тишковець М.Д. Педагогіка партнерства як провідний принцип Нової української школи URL: https://lib.iitta.gov.ua/721943/1/Tyshcovec_COMPETENCE_2020.pdf
18. Третяк О.П., Смольникова Г.В. Діагностика сформованості компетентності педагогічного партнерства у вчителів початкової школи. Збірник наукових праць Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. 2023. № 1 (9). С. 79-86. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/45265/1/O_Tretiak_H_%20Smolnykova_PPPSh_IPO.pdf
19. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2019. № 21. С. 50–54. URL: <https://doi.org/10.15330/msuc.2019.21.50-54>
20. Darling-Hammond L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*. 2017. Vol. 40, no. 3. P. 291–309. URL: <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
21. Epstein J. L., Sheldon S. B. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Taylor & Francis Group, 2022. 366 p.
22. Karnaukhova A. The essence, structure and content of preparation for the formation of professional competence of future educators (on the material of the pedagogical partnership content module). *Young scientist*. 2020. Т. 2, № 78. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-2-78-88>
23. Kohanko O. Preparation of future primary school teachers for implementing partnership pedagogy ideas. *Humanities Science Current Issues*. 2022. Т. 2, № 48. С. 141–146. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-2-23>
24. Koval L., Petryk K. Pedagogy of partnership in the coordinates of the future primary school teachers' professional training modernization. 2020. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3977995>
25. LaClair M. Professional capital: transforming teaching in every school. *Journal of Education Policy*. 2015. Vol. 30, no. 3. P. 464–466. URL: <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1008741>

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ТА ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОГО «Я» МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

THE ROLE OF EMOTIONAL STABILITY AND LEADERSHIP QUALITIES IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF FUTURE TEACHERS

У статті розглядається актуальна проблема формування професійного «Я» майбутнього педагога в умовах сучасних соціальних і освітніх трансформацій, зумовлених цифровізацією, глобальною нестабільністю та зростаючими морально-психологічними викликами. Автори підкреслюють потребу в новому типі педагога – не лише носії знань, а особистості з високим рівнем емоційної стійкості, моральної відповідальності та лідерських якостей. Формування професійного «Я» розглядається як інтегративний процес, що охоплює когнітивні, емоційно-ціннісні, поведінкові та соціальні компоненти, які забезпечують готовність до ефективної педагогічної діяльності.

Особливу увагу приділено емоційній стійкості – здатності зберігати психологічну рівновагу в умовах професійного стресу, адаптуватися до змін, запобігати емоційному вигоранню. Це критично важливо для підтримання мотивації та педагогічної ефективності. Лідерські якості розглядаються як здатність організовувати, мотивувати учасників освітнього процесу, створювати сприятливий клімат та впливати на розвиток навчального середовища. Педагогічне лідерство тлумачиться не як авторитаризм, а як фасилітація, підтримка командної роботи, емпатія і творчість.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що хоча теми емоційної компетентності, стресостійкості та лідерства активно вивчаються, їх інтеграція у формування професійного «Я» майбутніх вчителів потребує глибшого дослідження. Відсутність цілісних моделей і практичних інструментів у системі вищої педагогічної освіти створює бар'єри в підготовці конкурентоспроможних фахівців.

Обґрунтовано необхідність створення безпечного освітнього середовища, що сприяє самопізнанню, рефлексії, розвитку емоційного інтелекту та лідерського потенціалу. Підкреслюється важливість впровадження соціально-емоційного навчання, менторства, коучингу та психолого-педагогічного супроводу у підготовці педагогів.

Формування професійного «Я» – динамічний процес, що залежить від індивідуальних особливостей, мотивації, середовища та практики. Розвинені емоційна стійкість і лідерські якості сприяють самореалізації вчителя, покращують мікроклімат у колективі, підвищують якість педагогічної взаємодії й створюють умови для формування відповідальних, креативних та адаптивних учнів.

У підсумку визначаються перспективи подальших досліджень щодо розробки ефективних технологій і підходів до формування професійного «Я» майбутніх педагогів з урахуванням сучасних викликів і цифрових можливостей.

Ключові слова: професійне «Я» педагога, емоційна стійкість, педагогічне лідерство, професійна ідентичність, соціально-емоційне навчання, педагогічна рефлексія, про-

фесійна самореалізація, підготовка майбутніх педагогів.

The article discusses the pressing issue of shaping the professional identity of future teachers in the context of contemporary social and educational transformations caused by digitalization, global instability, and growing moral and psychological challenges. The authors emphasize the need for a new type of teacher – not only a bearer of knowledge, but also a personality with a high level of emotional stability, moral responsibility, and leadership qualities. The formation of a professional identity is seen as an integrative process that encompasses cognitive, emotional-value, behavioral, and social components that ensure readiness for effective pedagogical activity.

Particular attention is paid to emotional stability – the ability to maintain psychological balance in conditions of professional stress, adapt to change, and prevent emotional burnout. This is critical for maintaining motivation and pedagogical effectiveness. Leadership qualities are seen as the ability to organize and motivate participants in the educational process, create a favorable climate, and influence the development of the learning environment. Pedagogical leadership is interpreted not as authoritarianism, but as facilitation, support for teamwork, empathy, and creativity.

An analysis of scientific sources shows that although the topics of emotional competence, stress resistance, and leadership are actively studied, their integration into the formation of the professional “I” of future teachers requires more in-depth research. The lack of comprehensive models and practical tools in the higher education system creates barriers to the training of competitive specialists.

The need to create a safe educational environment that promotes self-awareness, reflection, the development of emotional intelligence, and leadership potential is justified. The importance of introducing social and emotional learning, mentoring, coaching, and psychological and pedagogical support in teacher training is emphasized.

The formation of a professional “I” is a dynamic process that depends on individual characteristics, motivation, environment, and practice. Developed emotional stability and leadership qualities contribute to the self-realization of teachers, improve the microclimate in the team, increase the quality of pedagogical interaction, and create conditions for the formation of responsible, creative, and adaptive students.

As a result, prospects for further research on the development of effective technologies and approaches to the formation of the professional “I” of future teachers are identified, taking into account modern challenges and digital opportunities.

Key words: professional “I” of a teacher, emotional stability, pedagogical leadership, professional identity, social and emotional learning, pedagogical reflection, professional self-realization, training of future teachers.

УДК 159.942.3+316.46]:378.091:
373.5.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.33>

Матвієнко О.В.,
докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти
та інноваційної педагогіки
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Химич М.А.,
студентка II курсу
педагогічного факультету
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді. Трансформаційні процеси, що відбуваються у сфері освіти в умовах глобальної нестабільності, цифровізації, соціальних викликів і морально-психологічного напруження, актуалізують потребу в новому типі педагога – не лише фахівця зі знань, а й емоційно стійкої, морально відповідальної, лідерськи активної особистості. У сучасному суспільстві, де освітній простір все частіше функціонує в умовах кризи – воєнної, екологічної, психосоціальної – значно підвищуються вимоги до внутрішньої готовності вчителя діяти не лише як викладач, а як наставник, організатор, психологічно стабільний фасилітатор взаємодії. У цьому контексті питання формування професійного «Я» майбутнього педагога набуває особливого значення.

Професійне «Я» педагога є складною інтегративною категорією, яка включає в себе усвідомлення професійної ідентичності, систему цінностей, мотиваційно-сміслові орієнтири, емоційно-вольову стабільність, здатність до самоаналізу, самореалізації та рефлексії. Його формування в процесі професійної підготовки вимагає цілеспрямованого розвитку не лише когнітивного компонента, а й глибоких особистісних якостей, зокрема емоційної стійкості та лідерських здібностей.

Емоційна стійкість виступає як здатність особистості зберігати функціональну цілісність у ситуаціях професійного стресу, ефективно реагувати на конфлікти, адаптуватися до змін, підтримувати власне психоемоційне здоров'я. Для педагога, який постійно перебуває у полі міжособистісної взаємодії, в умовах підвищеного емоційного навантаження, сформована емоційна стійкість є запорукою педагогічної ефективності, збереження професійної мотивації та профілактики емоційного вигорання.

Не менш важливим компонентом професійного зростання майбутнього педагога є лідерство – як здатність до ініціативності, впливу, організації педагогічного процесу та взаємодії з учасниками освітнього середовища. Педагогічне лідерство сьогодні розглядається не як авторитарне управління, а як вміння мотивувати, вести за собою, сприяти командній роботі, творити безпечне й розвивальне середовище. Наявність лідерських якостей корелює з високим рівнем професійної рефлексії, креативності, здатності до інноваційної діяльності та міжособистісного впливу – усіх тих характеристик, що формують стійке і гнучке професійне «Я».

Попри науковий і практичний інтерес до проблеми емоційного інтелекту, стресостійкості, педагогічного лідерства, ще недостатньо досліджено механізми їх взаємозв'язку та впливу саме на формування професійного «Я» майбутнього

педагога. Відсутність цілісної моделі, яка б інтегрувала особистісний розвиток майбутнього вчителя в контексті його внутрішньої готовності до професійної реалізації, ускладнює процес підготовки конкурентоспроможного фахівця.

Таким чином, проблема вивчення ролі емоційної стійкості та лідерських якостей у процесі становлення професійної ідентичності майбутнього педагога є не лише актуальною, а й потребує нових наукових підходів, міждисциплінарного аналізу та створення ефективних педагогічних умов для її реалізації в системі вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження ролі емоційної стійкості та лідерських якостей у формуванні професійного «Я» майбутнього педагога підтверджується зростаючою кількістю емпіричних і теоретичних праць у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. Сучасна педагогічна наука дедалі частіше розглядає становлення професійної ідентичності не лише як процес засвоєння знань і компетентностей, а як глибоке особистісне перетворення, яке охоплює розвиток стресостійкості, емоційного інтелекту, лідерського потенціалу, здатності до саморефлексії й ефективної комунікації.

У дослідженні Baatz J. and Wirzberger M. наголошується, що емоційна стійкість повинна розглядатися як ключова професійна компетентність педагога, що забезпечує його психоемоційне благополуччя в умовах зростання освітніх викликів. Автори підкреслюють, що resilience має бути інтегрованим елементом професійної підготовки педагогів, а не лише наслідком індивідуального досвіду [6].

Savina E., Fulton C. і Beaton C. розробили концептуальну модель емоційної компетентності вчителя, яка охоплює когнітивну оцінку емоцій, їхню регуляцію та соціальну емпатію. Вони доводять, що високий рівень емоційної компетентності позитивно впливає на здатність педагога встановлювати якісні взаємини з учнями та колегами, що є критично важливим для формування цілісного професійного «Я» [12].

Згідно з результатами Li M., Liu F. і Yang C., емоційний інтелект педагогів прямо пов'язаний із організаційною прихильністю та внутрішньою мотивацією до професійного зростання. У їхній моделі продемонстровано, як емоційна регуляція впливає на задоволеність роботою, а отже, на сталість ідентичності педагога [11].

Tian Y. і Guo Y. зосереджуються на впливі трансформаційного лідерства на профілактику емоційного вигорання вчителів. Автори виявили, що високий рівень лідерських якостей, поєднаний із самоефективністю та емоційним інтелектом, істотно знижує рівень стресу та сприяє збереженню професійного ентузіазму [14].

Collie R., Shapka J. та Perry N. доводять, що позитивний шкільний клімат, підтриманий елементами соціально-емоційного навчання, знижує рівень професійного стресу, підвищує задоволеність працею та викладацьку ефективність. Це створює умови для гармонійного розвитку особистісно-професійної ідентичності вчителя [7].

У праці Steward J. висвітлюється роль емоційної стійкості для лідерів шкільного середовища. Автор підкреслює, що здатність до емоційного самозбереження, адаптації та саморегуляції є фундаментальною умовою сталого лідерства в освіті [13].

Kaur I., Shri C. і Mital K. виокремлюють емоційний інтелект як детермінанту ефективного викладання, зокрема через здатність педагога створювати атмосферу довіри, взаєморозуміння та відкритого діалогу, що є основою педагогічного лідерства й рефлексивної професійної позиції [9].

Дослідження Zadok A., Benoliel P. і Schechter C. доповнює розуміння зв'язку між трансформаційним лідерством та організаційною стійкістю. Автори підкреслюють, що лідери освіти, які мають високий рівень емоційного інтелекту, здатні ефективно адаптуватися до змін, підтримувати педагогічний колектив і транслювати професійні цінності [15].

У вітчизняному контексті значну увагу цій тематиці приділяють українські науковці. Так, Гриньова Н. досліджує особливості формування емоційної стійкості у майбутніх педагогів в контексті взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами. Авторка підкреслює необхідність цілеспрямованого розвитку емоційної компетентності в умовах інклюзивної освіти [1].

Гриньова Н. та Данілевич Л. вказують на роль рефлексивних технологій у розвитку емоційної стійкості студентів педагогічних спеціальностей. За результатами досліджень, включення майбутніх учителів у ситуації емоційного моделювання сприяє розвитку професійної витримки [8].

Ковальська В. розглядає педагогічне лідерство як умову формування мотиваційно стимулювального освітнього середовища. Авторка доводить, що лідерство проявляється не лише в управлінні, а й у здатності педагога надихати, спрямовувати та підтримувати інших [10].

Жушма Т. пропонує низку педагогічних умов формування лідерських якостей у студентів педагогічних ЗВО, серед яких – участь у проєктній діяльності, командній взаємодії, розвиток критичного мислення [3].

Матвієнко О. й Химич М. у своїх публікаціях висвітлюють роль соціально-емоційного навчання як платформи для створення безпечного освітнього простору. Вони також пропонують практики психосоціальної підтримки вчителів, спрямовані на формування емоційного благополуччя, що є базисом для стійкого професійного «Я» [4; 5].

Дужик Н. у свою чергу наголошує на необхідності включення соціально-емоційної грамотності до системи педагогічної підготовки як інтегративного елемента формування професійної особистості вчителя [2].

Таким чином, проведений аналіз свідчить про чітке визнання в науковій літературі того факту, що емоційна стійкість і лідерські якості є фундаментальними компонентами становлення професійної ідентичності сучасного педагога. Попри значний обсяг досліджень, інтегративне вивчення цих характеристик у взаємозв'язку та їх практична реалізація в системі професійної підготовки потребують подальших досліджень.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасна система вищої педагогічної освіти висуває нові вимоги до формування професійного «Я» майбутнього педагога, що зумовлюється соціальними трансформаціями, емоційними викликами та зростанням значущості особистісних якостей у професійній діяльності вчителя. Упродовж останніх десятиліть науковцями приділено значну увагу окремим аспектам розвитку емоційної стійкості, лідерських якостей, а також професійного самовизначення майбутніх педагогів. Разом із тим, попри наявність вагомого теоретичного та практичного доробку, у науковому дискурсі залишаються частково не розкритими деякі важливі питання.

Зокрема, недостатньо опрацьованими є механізми інтеграції розвитку емоційної стійкості та лідерських якостей у процес формування цілісного професійного «Я» майбутнього педагога. Недостатньо досліджено, як саме емоційна стабільність та здатність до лідерства взаємодіють у контексті професійної ідентичності особистості вчителя, які чинники сприяють або, навпаки, гальмують розвиток цієї взаємодії. Потребує подальшого вивчення вплив освітнього середовища, зокрема умов педагогічної практики, на становлення професійного «Я» в умовах емоційного напруження та соціальної турбулентності.

Невирішеними залишаються також питання щодо розроблення ефективних педагогічних стратегій, спрямованих на одночасний розвиток емоційної саморегуляції та лідерського потенціалу студентів педагогічних спеціальностей. Актуальною є й потреба в пошуку оптимальних психолого-педагогічних умов, які б забезпечували гармонійне поєднання емоційної зрілості, відповідальності, ініціативності, здатності до прийняття рішень і рефлексії як складових професійного «Я».

Тож, актуальність подальших наукових розвідок зумовлена потребою глибшого осмислення і цілісного підходу до вивчення ролі емоційної стійкості та лідерських якостей у формуванні професійного «Я» майбутнього педагога як комплексного психолого-педагогічного феномена.

Метою статті є дослідження взаємозв'язку емоційної стійкості та лідерських якостей у формуванні професійної ідентичності майбутнього педагога; проаналізувати педагогічні умови, що сприяють розвитку цих ключових особистісно-професійних характеристик у студентів педагогічних спеціальностей; обґрунтувати взаємозалежність між емоційною стабільністю, лідерським потенціалом та професійною самореалізацією в освітній сфері, враховуючи сучасні трансформаційні процеси та виклики освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Сучасне освітнє середовище характеризується високим рівнем нестабільності через різноманітні зовнішні (соціальні, політичні, економічні, воєнні, психологічні) та внутрішні (інституційні, організаційні, ціннісні) фактори. В таких умовах система вищої педагогічної освіти потребує формування вчителя нового типу. Сучасний педагог має бути не лише фахівцем, який володіє предметними знаннями, але й особистістю з розвиненою емоційною стійкістю, впливовістю, критичним мисленням і внутрішньою зрілістю. Емоційна стійкість і лідерські якості стають ключовими компонентами професійного становлення майбутнього вчителя та невід'ємною частиною його професійного «Я».

Професійне «Я» – це комплексне поняття, що виходить за межі ідентичності та самосвідомості. Воно включає: здатність до самоаналізу, прийняття фахової ролі, емоційну стабільність, внутрішню мотивацію до педагогічної роботи, відповідальність за результати, а також ініціативність, творче мислення та вміння працювати в непередбачуваних умовах. Розвиток цих компетенцій потребує системного підходу в професійній підготовці педагогів.

Професійне «Я» майбутнього педагога структурно постає як інтегрована психолого-педагогічна система, що об'єднує чотири ключові компоненти. Когнітивний компонент містить професійні знання, усвідомлення педагогічної місії та розуміння функціональних обов'язків. Емоційно-ціннісний компонент поєднує професійну мотивацію, емоційне ототожнення з педагогічною діяльністю та особистісну ціннісну систему. Поведінковий компонент проявляється через рефлексивні здібності, саморегуляцію, відповідальне прийняття рішень та готовність діяти в мінливих умовах. Соціальний компонент включає комунікативну компетентність, емпатію, співпрацю та лідерські якості. Ця модель відображає професійне «Я» як динамічну структуру, що розвивається завдяки педагогічному досвіду, впливу освітнього середовища та особистісної рефлексії.

Емоційна стійкість у цьому контексті постає не лише як адаптивна риса, необхідна для подолання стресу або складних ситуацій у професійній діяльності, а як цілісна професійна компетентність,

яка включає здатність до емоційної саморегуляції, контроль над афектами, гнучке реагування на зміну умов, збереження внутрішнього балансу в кризових ситуаціях та попередження синдрому професійного вигорання. Baatz J. і Wirzberger M. [6] трактують емоційну стійкість як «незамінну професійну компетентність педагога у світі зростаючої психологічної напруги», підкреслюючи її зв'язок із професійним благополуччям та збереженням ідентичності вчителя. Savina E., Fulton C. і Beaton C. розглядають емоційну компетентність як модель, що інтегрує здатність до самоспостереження, управління емоційними станами та емпатії – тобто елементи, критично важливі для професійного розвитку педагогів [12].

Водночас, лідерські якості, за умови їх правильного розвитку, доповнюють емоційну стійкість активною позицією впливу, здатністю організовувати міжособистісну взаємодію, формувати довірливий клімат, надихати учнів і колег, приймати обґрунтовані рішення в складних умовах. На думку Tian Y. і Guo Y., наявність лідерського потенціалу тісно корелює з підвищенням самооцінки, професійної самостійності та зменшенням рівня професійного виснаження. Дослідники вказують, що вчителі з високим рівнем емоційного інтелекту та трансформаційного лідерства краще адаптуються до нових вимог, ефективніше комунікують з учасниками освітнього процесу та впливають на шкільне середовище як агенти позитивних змін [14].

Однак, варто наголосити, що лідерство в педагогіці – це не домінування чи управлінський контроль, а здатність бути точкою опори для інших, координатором, модератором, фасилітатором взаємодії. У дослідженнях Zadok A., Benoliel P. і Schechter C. підкреслюється, що педагогічне лідерство є особливо важливим в умовах складності шкільного середовища: саме здатність до організаційної стійкості, емоційного впливу та управління невизначеністю визначає ефективність учителя-лідера [15].

Порівняльний аналіз міжнародного досвіду підготовки педагогічних кадрів засвідчує наявність спільних підходів до формування емоційної стійкості та педагогічного лідерства як ключових професійних якостей. У Фінляндії, зокрема, в межах магістерських програм для вчителів інтегруються практики емоційної гнучкості (emotional agility), що спрямовані на розвиток здатності до саморегуляції, емоційного усвідомлення та адаптації до стресогенних факторів шкільного середовища. У Канаді концепція «емоційного благополуччя вчителя» включена до Canadian Teacher Frameworks, де вона розглядається як один із базових стандартів професійної компетентності. У США соціально-емоційне навчання (SEL) стало системною складовою в програмах підготовки вчителів: воно забезпечує розвиток емпатії, етичного лідерства,

навичок ненасильницької комунікації та створення безпечного середовища для всіх учасників освітнього процесу. Такий досвід свідчить про актуальність інтеграції емоційного інтелекту та лідерських якостей у зміст педагогічної освіти на глобальному рівні. Національні вчені також активно розробляють концептуальні основи соціально-емоційної підготовки майбутніх педагогів. Гриньова Н., Данілевич Л., Ковальська В., Жушма Т., Матвієнко О. та Химич М. підкреслюють важливість системного підходу до розвитку особистісних якостей студента в освітньому середовищі вишу. Автори доводять, що ефективне формування професійного «Я» можливе лише за умов інтеграції знань і практик розвитку емоційної сфери, лідерських навичок, рефлексії, критичного мислення та саморегуляції. Особливої уваги заслуговує застосування практик соціально-емоційного навчання (SEL), яке сприяє формуванню психологічної стійкості, навичок співчуття, асертивності та відповідальності.

Проте на практиці впровадження таких підходів натрапляє на суттєві перешкоди, що ускладнюють формування цілісної професійної ідентичності майбутнього педагога. Ключовими проблемами є недостатня інтеграція емоційно-особистісних компонентів у навчальні програми, надмірна зосередженість на когнітивних аспектах підготовки та несистемний розвиток лідерських якостей.

У більшості закладів вищої педагогічної освіти відсутні ефективні інструменти формування емоційної стійкості студентів, що призводить до поверхневого опанування цієї важливої компетентності. Ситуацію погіршують академічне перевантаження, брак особистісної підтримки з боку наставників, обмежені можливості для самопізнання та відсутність безпечного середовища для автентичного самовираження.

Ці фактори негативно впливають на процес професійної ідентифікації студентів і знижують їхню здатність ефективно адаптуватися до реальних викликів педагогічної діяльності.

Суттєвою умовою ефективної реалізації цих процесів є створення сприятливого емоційного клімату в закладах вищої освіти, де відбувається підготовка педагогів. Це має бути безпечне, довірливе, відкрито-комунікативне середовище, що заохочує до самовираження, проєктної активності, рефлексивної взаємодії. Collie R., Shapka J., Perry N. акцентують на тому, що позитивний клімат у навчальних закладах безпосередньо впливає на зниження рівня стресу у викладачів та студентів, підвищує їхню мотивацію та загальну ефективність освітнього процесу [7].

Більше того, рівень емоційної стійкості та лідерської зрілості вчителя впливає не лише на його особисту ефективність, а й на стан освітнього мікроклімату в учнівському та педагогічному колективах. Високий рівень емоційної саморегуляції

забезпечує здатність учителя знижувати рівень напруження в класі, швидко налагоджувати контакт із дітьми різного темпераменту, реагувати на конфліктні ситуації конструктивно та без деструктивних афектів. Лідерські риси – зокрема емпатійність, відкритість до діалогу, ініціативність, делегування відповідальності – сприяють формуванню згуртованих спільнот, побудованих на довірі й повазі. Педагог, який володіє такими якостями, стає не лише фахівцем, але й соціальним агентом змін, здатним впливати на культуру школи, формувати ціннісне середовище та мотивувати учнів до особистісного зростання.

Важливо усвідомлювати динамічну природу формування професійного «Я», яке залежить від багатьох факторів: соціальних очікувань, індивідуальних особливостей, набутого педагогічного досвіду, стилю навчання, типу мотивації та професійної ідентифікації. Саме тому підготовка майбутніх педагогів потребує індивідуалізованого підходу, що враховує унікальні траєкторії розвитку кожного студента та націлений на виховання внутрішньо вмотивованих, соціально активних і емоційно збалансованих фахівців.

Трансформація педагогічної освіти відповідно до сучасних викликів є нагальним питанням, що потребує переосмислення фундаментальних засад професійної підготовки. Впровадження компетентнісного підходу має зосереджуватись на розвитку емоційного інтелекту, рефлексивних навичок та морального лідерства майбутніх педагогів. Ефективним рішенням стане інтеграція традиційної академічної підготовки з практиками коучингу, менторства та тренінгами емоційної грамотності.

Модулі соціально-емоційного навчання повинні бути обов'язковими компонентами навчальних планів, а не додатковими елементами. Важливо також забезпечити персоналізовані освітні траєкторії, що сприятимуть самопізнанню студентів, розвитку їхнього критичного мислення та формуванню професійної відповідальності. Цей комплексний підхід не лише оновить систему педагогічної освіти, але й забезпечить підготовку вчителів, готових відповідати на виклики сучасного суспільства.

На основі проведеного аналізу можна констатувати, що емоційна стійкість та лідерські якості формують єдиний психолого-педагогічний комплекс, який є фундаментом професійної реалізації педагога. Інтегративний підхід до розвитку емоційного інтелекту, етичного лідерства, особистісної зрілості та соціальної відповідальності повинен стати пріоритетним напрямком сучасної педагогічної освіти. Це створить умови для підготовки вчителя нової формації – професіонала, який не обмежується трансляцією знань, а здатний надихати, підтримувати, вести за собою та формувати

освітній простір, де розвиваються автономні, відповідальні та критично мислячі особистості.

Висновки. Теоретичний аналіз формування професійного «Я» майбутнього вчителя виявив багатовимірність та інтегративність цього процесу, який є визначальним для успішної педагогічної діяльності. Формування професійного «Я» охоплює не тільки засвоєння фахових компетентностей, але й розвиток глибокого розуміння педагогічного покликання, здатності до рефлексії, формування стійкої системи морально-етичних цінностей та внутрішньої мотивації до освітньої діяльності.

Сучасні виклики суспільства – війна, глобалізація, цифровізація освіти та необхідність розвитку компетентностей XXI століття – потребують нових підходів до підготовки педагогічних кадрів. Формування професійного «Я» майбутніх учителів має відбуватися системно через цілеспрямовану педагогічну підтримку, створення рефлексивного освітнього середовища, наставництво та практикоорієнтоване навчання.

Ключовими напрямками професійного розвитку стають: емоційний інтелект, самопізнання, саморегуляція, психологічна стійкість та суб'єктність у професійній взаємодії. Інтеграція цих елементів у підготовку сприятиме становленню цілісної, соціально відповідальної та конкурентоздатної особистості вчителя, готового ефективно працювати в умовах постійних змін.

Подальші дослідження мають зосередитись на розробці та апробації інноваційних педагогічних технологій для розвитку професійного «Я» в сучасних умовах, зокрема із застосуванням цифрових освітніх ресурсів, психолого-педагогічного супроводу, арттерапевтичних методик та партнерської співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гриньова Н. В. Формування емоційної стійкості майбутніх педагогів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами. *Психологічні студії*. 2023. № 3. С. 31–37. URL: <https://doi.org/10.32782/psych.studies/2023.3.4>
2. Дужик Н. Соціально-емоційне навчання в системі сучасних педагогічних знань. *Humanities Science Current Issues*. 2020. Т. 2, № 27. С. 186–192. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203552>
3. Жушма Т. В. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх викладачів вищої школи. *Academis notes. Series: Pedagogical sciences*. 2024. Т. 6. С. 93–99. URL: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.06.093

4. Матвієнко О., Химич М. Благополуччя дітей та педагогів: дієві інструменти та практики психосоціальної підтримки. *Освітньо-науковий простір*. 2025. Т. 1, № 8 (1). С. 64–74. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8\(1\)/1.2025.06](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.8(1)/1.2025.06)
5. Матвієнко О., Химич М. Соціально-емоційне навчання як засіб створення безпечного освітнього простору. *Освітньо-науковий простір*. 2024. Т. 1, № 7 (2). С. 75–84. URL: [https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7\(2\)/1.2024.08](https://doi.org/10.31392/onp.2786-6890.7(2)/1.2024.08)
6. Baatz J., Wirzberger M. Resilience as a professional competence: a new way towards healthy teachers?. *Social Psychology of Education*. 2025. Vol. 28, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>
7. Collie R. J., Shapka J. D., Perry N. E. School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*. 2012. Vol. 104, no. 4. P. 1189–1204. URL: <https://doi.org/10.1037/a0029356>
8. Hryniowa N., Danilevich L. Development of emotional resistance of future teachers. *"Scientific notes of the University" KROK*. 2023. No. 3(71). P. 176–183. URL: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2022-71-176-183>
9. Kaur I., Shri C., Mital K. M. The Role of Emotional Intelligence Competencies in Effective Teaching and Teacher's Performance in Higher Education. *Higher Education for the Future*. 2019. Vol. 6, no. 2. P. 188–206. URL: <https://doi.org/10.1177/2347631119840542>
10. Kovalska V. S. Pedagogical leadership as a condition for the formation of a stimulating educational environment of a modern educational institution. *Innovate Pedagogy*. 2023. Vol. 1, no. 62. P. 157–160. URL: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/62.1.32>
11. Li M., Liu F., Yang C. Teachers' Emotional Intelligence and Organizational Commitment: A Moderated Mediation Model of Teachers' Psychological Well-Being and Principal Transformational Leadership. *Behavioral Sciences*. 2024. Vol. 14, no. 4. P. 345. URL: <https://doi.org/10.3390/bs14040345>
12. Savina E., Fulton C., Beaton C. Teacher Emotional Competence: A Conceptual Model. *Educational Psychology Review*. 2025. Vol. 37, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2>
13. Steward J. Sustaining emotional resilience for school leadership. *School Leadership & Management*. 2013. Vol. 34, no. 1. P. 52–68. URL: <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.849686>
14. Tian Y., Guo Y. How Does Transformational Leadership Relieve Teacher Burnout: The Role of Self-Efficacy and Emotional Intelligence. *Psychological Reports*. 2022. P. 003329412211257. URL: <https://doi.org/10.1177/00332941221125773>
15. Zadok A., Benoliel P., Schechter C. Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1333551>

РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИSOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS
IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Стаття присвячена проблемі соціально-психологічного супроводу в закладах вищої освіти, що є необхідним елементом освітнього процесу в умовах змін на глобальному рівні. Встановлено, що соціально-психологічний супровід є системою цілеспрямованих заходів, спрямованих на підтримку емоційного та соціального благополуччя студентів і викладачів в умовах навчання. Наголошено, що соціально-психологічний супровід освітнього процесу закладів вищої освіти включає комплекс психологічних і соціальних інтервенцій, що допомагає студентам адаптуватися до змін у навчальному середовищі, покращити якість взаємодії в групах, підтримати психоемоційний стан у стресових ситуаціях і запобігти виникненню проблем. Акцентовано увагу на ключових складових соціально-психологічного супроводу, зокрема психологічній (психологічна підтримка студентів, психологічне консультування для викладачів), соціальній (розвиток соціальних навичок, робота з професійним самовизначенням студентів) та конфліктологічній сферах (розвиток духовного інтелекту, комунікація та взаємодія в групах). Розглянуто методи підтримки, такі як тренінги, медіація, кар'єрне консультування, волонтерська діяльність і розвиток емоційного інтелекту, які сприяють адаптації студентів, знижують стрес і підвищують ефективність освітнього процесу закладу вищої освіти. З'ясовано, що важливу роль відіграє використання сучасних технологій для підвищення доступності та персоналізації психологічної підтримки. Автором показано, що інноваційні технології змінюють традиційні методи супроводу, виробляючи їх більш доступними, персоналізованими та інтерактивними, створюючи нові можливості для покращення психологічної підтримки студентів, ефективної роботи з їх емоційним і соціальним розвитком, а також для формування нових підходів у наданні консультацій та підтримки.

Ключові слова: заклад вищої освіти, освітній процес, соціально-психологічний супровід,

методи підтримки, складові соціально-психологічного супроводу.

The article is devoted to the problem of socio-psychological support in higher education institutions, which is a necessary element of the educational process in the conditions of changes at the global level. It is established that socio-psychological support is a system of targeted measures aimed at supporting the emotional and social well-being of students and teachers in the conditions of learning. It is emphasized that socio-psychological support of the educational process of higher education institutions includes a complex of psychological and social interventions that help students adapt to changes in the educational environment, improve the quality of interaction in groups, support the psycho-emotional state in stressful situations and prevent the emergence of problems. The focus is on the key components of socio-psychological support, in particular the psychological (psychological support of students, psychological counseling for teachers), social (development of social skills, work with students' professional self-determination) and conflictological spheres (development of spiritual intelligence, communication and interaction in groups). Support methods such as training, mediation, career counseling, volunteering, and emotional intelligence development are considered, which contribute to student adaptation, reduce stress, and increase the effectiveness of the educational process of a higher education institution. It was found that the use of modern technologies plays an important role in increasing the accessibility and personalization of psychological support. The author shows that innovative technologies change traditional support methods, making them more accessible, personalized, and interactive, creating new opportunities for improving psychological support for students, effective work with their emotional and social development, and for the formation of new approaches to providing consultations and support.

Key words: higher education institution, educational process, socio-psychological support, support methods, components of socio-psychological support.

УДК 37.013.42 – 364.048.6
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.34>

Крупник З.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Західноукраїнського
національного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасному світі заклади вищої освіти стикаються з численними соціально-економічними та технологічними змінами, які значною мірою впливають на психоемоційний стан студентів та викладачів. Глобалізація, цифровізація, різноманітність студентського контингенту та зростаюча конкуренція на ринку праці залишають нові вимоги до освітнього процесу та соціально-психологічного клімату в університетах.

Сучасний заклад вищої освіти (ЗВО) – це не тільки інститут, який передає знання, а й середовище, в якому студенти та викладачі мають можливість соціалізуватися, розвиватися, адаптуватися до професійних вимог, долати стреси та конфлікти. Освітній процес, у свою чергу, не є лише академічним навчанням, а включає взаємодію студентів, викладачів, адміністрації та суспільства. Наразі проблеми, пов'язані з адаптацією студентів до

університетського середовища, академічним стресом, недостатньою мотивацією, конфліктами між учасниками навчального процесу, низьким рівнем емоційного інтелекту або відсутністю соціального навичок, впливають не тільки на навчальні досягнення, а й на психологічний клімат в університеті в цілому. Саме у цьому контексті особливої актуальності набуває проблема організації соціально-психологічного супроводу, який спрямовано на підтримку емоційного та соціального благополуччя студентів і викладачів в умовах навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття та проблематику різних аспектів соціальної роботи вивчали В. Андрущенко, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, М. Лукашевич, І. Мельничук, І. Мигович, В. Полтавець, Н. Лавринченко, Т. Семигіна, С. Харченко, А. Ярошенко та інші. Проблема соціально-психологічного супроводу та підтримки вивчали І. Булах, Н. Волянчук, Ю. Гундештайло, М. Дворник, Т. Демидова, Б. Лазоренко, В. Лейтон, І. Кошго, П. Купка, В. Мозговий, Е. Нонан, В. Панок, Н. Пов'якель, Е. Рогов, М. Скілбек, Т. Титаренко, Ю. Укке, Е. Хартман, Ю. Шадріков та ін. Результати дослідної діяльності вищезазначених фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми соціально-психологічного супроводу освітнього процесу в закладах вищої освіти та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації дослідницької діяльності.

Мета статті – аналіз соціально-психологічного супроводу в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Соціально-психологічний супровід є системою цілеспрямованих заходів, спрямованих на підтримку емоційного та соціального благополуччя студентів і викладачів в умовах навчання. Він включає комплекс психологічних і соціальних інтервенцій, що допомагає студентам адаптуватися до змін у навчальному середовищі, покращити якість взаємодії в групах, підтримати психоемоційний стан у стресових ситуаціях та запобігти виникненню проблем.

На сьогоднішній день питання ефективності соціально-психологічного супроводу в освітньому процесі залишається недостатньо дослідженим. Необхідно з'ясувати, які саме методи соціально-психологічної підтримки є найбільш ефективними в умовах сучасних ЗВО, які впливають на академічну успішність, соціальну адаптацію студентів і зниження стресу. Так, методом соціально-психологічного супроводу є не лише допомога студентам у процесі навчання, а й підготовка їх до професійного життя. Соціально-психологічні програми, які фокусуються на розвитку соціальних навичок,

стресостійкості, ефективної комунікації та здатності працювати в команді, мають вагоме значення для майбутніх фахівців [10]. Окрім того, сучасні ЗВО повинні активно формувати у студентів і викладачів не тільки професійні компетенції, але й соціальну відповідальність, емоційну зрілість та здатність до ефективної взаємодії в соціумі. Саме соціально-психологічний супровід є інструментом для формування таких якостей.

Аналіз наукової літератури уможливив констатування того, що соціально-психологічний супровід освітнього процесу є невід'ємною частиною забезпечення психологічного комфорту та розвитку студентів у сучасних закладах вищої освіти. З огляду на це, враховуючи складність та багатогранність соціально-психологічних процесів у студентському середовищі, соціально-психологічний супровід потребує чіткої структури, що дозволяє ефективно організувати та реалізувати заходи, що сприяють підтримці студентів на різних етапах їхнього навчання (рис. 1).

Структура соціально-психологічного супроводу повинна бути комплексною, інклюзивною і гнучкою, з урахуванням різноманітних потреб і викликів, тому нами було виокремлено три основні елементи, такі як: психологічна сфера, соціальна сфера, сфера конфліктології. Розглянемо детально кожен з виокремлених нами компонентів.

Психологічна сфера. Сучасний освітній процес характеризується значними змінами в умовах навчання та виховання, що значно впливають на психологічний стан студентів. В умовах інтенсивних навчальних навантажень, постійних стресів, тривожності через невизначеність щодо майбутньої та високої конкуренції саме психологічна підтримка студентів стає необхідною складовою і частиною соціально-психологічного супроводу [8].

Зазначимо, що психологічна підтримка включає в себе не лише допомогу у вирішенні індивідуальних проблем, а й створення умов для розвитку студентів, їх соціальної та емоційної адаптації, що, у свою чергу, сприяє успішному засвоєнню знань та ефективній кар'єрній самореалізації. Психологічна підтримка є елементом соціально-психологічного супроводу, вона впливає на емоційний клімат у навчальному середовищі та сприяє ефективності освітнього процесу. Результатом психологічної підтримки у виокремленому нами компоненті є зниження рівня тривожності студентів як суб'єктів освітнього процесу.

Варто наголосити, що викладачі закладів вищої освіти також виступають у ролі суб'єктів освітнього процесу. У сучасних вищих навчальних закладах викладачі є основними носіями знань і виховного впливу на студентів. Однак їх роль не обмежується лише науково-освітньою діяльністю. Викладачі також перебувають під великим тиском через високу відповідальність, стреси, пов'язані

з організацією освітнього процесу, взаємодією з різними категоріями студентів, постійним навантаженням та вимогами до професійної діяльності [9]. В цьому контексті, психологічне консультування для викладачів стає суворою реальністю задля емоційного розвитку, зниження рівня стресу, покращення психологічного клімату в університеті та покращення взаємодії зі студентами.

Виокремимо, що підвищення психоемоційного благополуччя викладачів має позитивний вплив не тільки на їх здоров'я та ефективність роботи, але й на загальний освітній процес. До основних функцій психологічної підтримки для педагогів можемо віднести: зниження стресу та подолання вигорання.

Соціальна сфера. Соціальні навички є важливою складовою особистісного розвитку студента, що сприяє його адаптації в суспільстві, успішній взаємодії з іншими людьми та ефективній професійній діяльності в майбутньому. В умовах сучасного закладу вищої освіти, де навчаються студенти з різних культурних, соціальних і економічних груп, особливо важливі комунікативні та міжособистісні навички, що дозволяють створити ефективне й гармонійне середовище для їх навчання і розвитку. Соціально-психологічний супровід у ЗВО передбачає не лише передачу знань, а й розвиток означених навичок серед студентів, як наслідок сформована здатність взаємодіяти з однолітками, викладачами.

Як зазначають вчені, тренінги, які спрямовані на розвиток комунікативних та міжособистісних

навичок, є інструментом у соціально-психологічному супроводі освітнього процесу. Вони допомагають студентам покращити навички взаємодії з іншими людьми, навчитися розуміти емоції інших, ефективно передавати свої думки та відновлювати здорові стосунки. Студенти повинні навчитися виявляти інтереси до співрозмовника, задавати уточнюючі питання і слухати відповіді. Це особливо важливо для групової роботи, де взаєморозуміння є ключовим для досягнення результату [3; 10].

Важливим елементом у процесі проведення тренінгів є вміння відслідковувати групову динаміку. Групова динаміка – це процес взаємодії між членами групи, що починає її функціонування. Розуміння цих процесів дозволить завершити деякі джерела конфліктів та запобігти їх розвитку. Вчені серед основних підходів до управління груповою динамікою виокремлюють: моделювання ситуацій (вивчення реальних або змодельованих ситуацій у групі студентів, вони бачать можливості виникнення конфліктів і навчаються ефективно їх вирішувати); розподіл ролей у групах (під час групових завдань важливо правильно визначити ролі учасників, щоб уникнути ситуацій, коли певні члени групи почуваються маргіналізованими або недооціненими, що створює атмосферу спільної поваги та підтримки); групова кооперація та підтримка (система підтримки та взаємодопомоги серед студентів зменшує рівень стресу й напруги в групі) [3; 11].

Соціально-психологічний супровід у ЗВО відіграє важливу роль у здобутті студентами знань,



Рис. 1. Структура соціально-психологічного супроводу

умінь, навичок й наданні відповідної підтримки, необхідної для адаптації та здійснення ними свідомого вибору своєї майбутньої професії. Саме професійне самовизначення є ключовим аспектом життєвого шляху кожної людини, й особливо важливе на етапі навчання у ЗВО. В сучасному світі темп змін на ринку праці є високим, а вибір професій дуже широкий, допомога студентам у визначенні їхнього професійного шляху стає необхідною. Це дозволяє студентам розвивати навички, що відповідають їхнім інтересам і здібностям, а також підготувати їх до реальних вимог професійної діяльності.

Профорієнтація є також важливим етапом у процесі професійного самовизначення студентів. Вона забезпечує не лише вибір майбутньої професії, а й допомогу студентам у розвитку їхніх здібностей, вмінь і навичок, які забезпечують успішну кар'єру.

Волонтерська діяльність та участь у громадських ініціативах є елементами, які сприяють розвитку професійного самовизначення студентів. Волонтерство дає студентам можливість на практиці розвивати соціальні та організаційні навички, а також отримати досвід роботи в команді, взаємодії з людьми та різними організаціями. Серед переваг волонтерської діяльності для професійного самовизначення студентів варто виокремити: розвиток організаційних та лідерських навичок (студенти, залучені до волонтерських ініціатив, мають можливість розвивати управлінські та лідерські якості); зміцнення соціальних навичок (участь у соціальних проектах дозволяє студентам розвивати комунікаційні навички, навчатися взаємодії з людьми різних соціальних груп та культур); зв'язок з реальним світом (завдяки участі у волонтерських та громадських ініціативах студенти можуть краще зрозуміти, які професії можуть їх зацікавити, а також перевірити свої інтереси на практиці); можливості для професійного зростання (волонтерські ініціативи можуть стати основною складовою майбутнього кар'єрного зростання).

Вважаємо за необхідне виокремити типи громадських ініціатив, такі як: соціальні проекти та дії (організація допомоги малозабезпеченим, підтримка екологічних ініціатив, участь у проектах з підтримки здоров'я або культурних заходів. Участь у таких проектах дає студентам реальний досвід взаємодії з соціальними інститутами та громадами); освітні ініціативи (студенти можуть залучатися до організації семінарів, тренінгів, культурних та освітніх заходів для молоді чи людей з обмеженими можливостями. Ці заходи не лише покращують навички комунікації та організації, а й дають можливість вплинути на розвиток соціальних процесів у суспільстві). Констатуємо, для досягнення максимального ефекту в професійному самовизначенні студентів важливо інтегрувати

профорієнтацію та волонтерську діяльність в освітній процес. Це можна зробити шляхом організації кар'єрних днів і виставок вакансій, спільних проектів з бізнесом та неурядовими організаціями, інтеграції волонтерства в навчальний процес тощо.

Конфліктологічна сфера. У сучасних вищих навчальних закладах студенти взаємодіють з різними соціальними групами в яких можуть виникати конфлікти з різних причин: різниця у поглядах, непорозуміння, культурні відмінності, стресові ситуації тощо. Конфлікти є природною частиною людських відносин, але їх не завжди можна уникнути. Однак важливою частиною соціально-психологічного супроводу в ЗВО є навчання студентів ефективним методам вирішення конфліктів, розвиток навичок конструктивної взаємодії.

Конфліктологія, як наука і практична дисципліна, спрямована на вивчення причин виникнення конфліктів, а також на розробку методів їх ефективного вирішення. Вона стає особливо важливою в умовах інтенсивних соціальних і культурних змін, коли взаємодія між іншими групами стає дедалі складнішою. В рамках соціально-психологічного супроводу студентів у ЗВО конфліктологія включає розробку практик, які допомагають знизити рівень агресії та напруги в навчальному середовищі та підвищити ефективність колективної роботи.

Основні принципи ефективної комунікації в означеному компоненті: активне слухання, ясність і точність, відкрите спілкування, рішення конфліктів через компроміси. Підкреслимо, що в межах соціально-психологічного супроводу конфліктологія може бути інтегрована в освітній процес через організацію тренінгів і практичних занять, які сприяють розвитку комунікативних навичок, ефективної взаємодії в групах, а також навчання студентів методам конструктивного вирішення конфліктів.

Духовний інтелект є важливою складовою конфліктології. Він вважає, наскільки хорошу людину можна розпізнавати, розуміти та керувати своїми емоціями, а також взаємодіяти з емоціями інших. У вищих навчальних закладах розвиток емоційного інтелекту у студентів дозволяє не тільки уникати конфліктів, але й вирішувати їх конструктивним шляхом. Основні аспекти розвитку духовного інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, емпатія, соціальні навички [7].

Розвиток нових технологій має значний вплив на соціально-психологічний супровід освітнього процесу у вищих навчальних закладах (ЗВО). Сучасні технології створюють нові можливості для покращення психологічної підтримки студентів, ефективної роботи з їх емоційним і соціальним розвитком, а також для формуванні нових підходів у наданні консультацій та підтримки. Інноваційні технології змінюють традиційні методи супроводу, виробляючи їх більш доступними, персоналізованими та

інтерактивними. Сучасні онлайн-платформи та мобільні додатки надають можливість для психологічної підтримки, розвитку емоційного інтелекту та самопомоги. Завдяки платформам для відеоконференцій, таким як Zoom, Skype або спеціалізовані психологічні сервіси, студенти можуть отримати психологічну допомогу від спеціалістів без необхідності фізичної присутності в офісі. Онлайн-консультування може проводитися індивідуально або в групах, що дозволяє охопити більшу кількість студентів, забезпечуючи конфіденційність і доступність [6].

Отже, соціально-психологічний супровід освітнього процесу ЗВО, особливо через активне використання нових технологій та інноваційних підходів, дозволить ефективно адаптувати студентів до змінених умов й допомогти їм знайти свій шлях у професійному світі.

Висновки. Представлений матеріал та власний досвід дозволяють стверджувати, що в умовах швидких соціальних, економічних і технологічних змін, які створюють нові виклики для цих закладів вищої освіти, супровід має стати основою для забезпечення психологічного благополуччя, емоційної та соціальної адаптації студентів і викладачів. У процесі соціально-психологічного супроводу важливо не тільки забезпечити емоційну підтримку студентів, але й сприяти розвитку ключових соціальних і професійних навичок, таких як комунікація, стресостійкість, конфліктологія, а також допомогти у професійному самовизначенні через профорієнтацію та волонтер. Окрім того, визначені компоненти соціально-психологічного супроводу (психологічна, соціальна і конфліктологічна сфери) здійснюють вагомий вплив на навчальний процес та розвиток студентів. Так, психологічна сфера знижує стрес і тривожність, підтримує емоційний клімат, соціальне покращення розвитку міжособистісних і комунікативних навичок, а конфліктологія забезпечує навички вирішення конфліктів і покращує взаємодію між учасниками навчального процесу. Усі ці аспекти сприяють не лише покращенню якості освіти, але й підготовці студентів до реальних викликів професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Власенко І.А., Фурман В.В., Рева О.М., Канюка І.О. Психологічне здоров'я студентської молоді. Вінниця: ТВОРИ. 2022. 224 с.
2. Кічук А. В. Психологічний супровід зміцнення психоемоційного здоров'я студентів: про один із підходів до набуття ознак конструктивності. *Габітус*. 2023. Вип.46. С. 85–89.
3. Коростіянець Т. П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12(1). С. 111–114.
4. Крупник З.І. Соціально-психологічний супровід населення, яке потребує допомоги в умовах війни. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. т. 3. С. 166–169.
5. Марчук Л., Яцина О. Психологічний супровід фахової підготовки психолога в умовах трансформації освіти. *Педагогічні інновації у фаховій освіті*. 2014. Вип. 1(5). С. 312–318.
5. Мицько В.М. Специфіка дистанційного психологічного консультування в мережі Інтернет. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія: психологія*. 2011. Вип. 1. С. 68–80.
6. Пляка Л. В., Ольховська А. Б. Емоційна компетентність як складова професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного сектору. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С. 159–162.
7. Періг І.М. Психологічний супровід учасників освітнього процесу закладів вищої освіти в контексті підтримки ментального здоров'я. *Педагогічна та вікова психологія*. 2024. Т. 35 (74). № 4. С. 120–124.
8. Предко В.В. Психотехнологія розвитку життєстійкості особистості вчителя. *Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція)*. Практичний посібник / за наук. ред. В. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України. 2022. С. 69–104.
9. Соціально-психологічний супровід у мегаполісі: колективна монографія / За заг. наук. ред. проф. Резван О. О. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2024. 342 с.
10. Щедріна М. М. Соціально-психологічний супровід студента у період адаптації до навчання у ВУЗі. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 10. С. 165–170.

ВПЛИВ СТРЕСУ НА ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ. ПОДОЛАННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКА СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ

THE IMPACT OF STRESS ON CHILDREN'S HEALTH. OVERCOMING AND PREVENTING STRESS DISORDERS

Стаття присвячена дослідженню впливу стресу на здоров'я дитини. Розглядаються основні види стресу, їхні причини та наслідки, механізми розвитку стресових реакцій. Стрес у дитячому віці може бути викликаний різними факторами, такими як навчальні навантаження, сімейні проблеми, соціальна ізоляція та зміни в житті. Досліджується, як хронічний стрес може призвести до розвитку різних захворювань, зниження імунітету, а також проблем з психічним здоров'ям, таких як тривожність і депресія. Важливо зазначити, що стрес може впливати на фізичне, емоційне, соціальне та інтелектуальне благополуччя дитини, а також на її поведінку та успішність.

Автор пропонує ефективні стратегії подолання та профілактики стресу у дітей. Розглядаються методи, які можуть допомогти дітям справлятися зі стресовими ситуаціями, такі як розвиток емоційної грамотності, техніки релаксації, фізична активність та підтримка з боку батьків і педагогів. У сучасному світі діти зазнають значної кількості стресових ситуацій, які можуть негативно вплинути на їх здоров'я. Вивчення стресу у дітей дає можливість зрозуміти, які фактори спричиняють стрес та які методи можуть допомогти уникнути або зменшити його наслідки. Досліджена інформація дасть можливість розробити ефективні програми для зменшення стресу та підвищення рівня психологічного благополуччя дітей.

Визначено стресостійкість дитини, як системну та динамічну властивість особистості, яка надає змогу протистояти впливам стресу і адекватно та емоційно реагувати на більшість стресових ситуацій, активно змінювати їх або адаптуватися до них без шкоди для свого здоров'я та підтримувати ефективність особистої діяльності. Зазначено, що стресостійкість має свої особливості в кожному віковому періоді та забезпечується ресурсами людини, які з'являються і взаємодіють на різних рівнях: соціальному, культурному, індивідуальному. **Ключові слова:** стрес, стресовий стан, еустрес, дистрес, ПТСР, переживання, зміни, реакції, симптоми, травматичні події, стадії стресу, причини, чинники, профілак-

тика, стратегії управління стресом, стресостійкість.

The article is devoted to the study of the impact of stress on the health of a child. The main types of stress, their causes and consequences, and the mechanisms of development of stress reactions are considered. Stress in childhood can be caused by various factors, such as academic loads, family problems, social isolation and changes in life. It is studied how chronic stress can lead to the development of various diseases, reduced immunity, as well as mental health problems, such as anxiety and depression. It is important to note that stress can affect the physical, emotional, social and intellectual well-being of a child, as well as his behavior and academic performance.

The author offers effective strategies for overcoming and preventing stress in children. Methods that can help children cope with stressful situations are considered, such as the development of emotional literacy, relaxation techniques, physical activity and support from parents and teachers. In the modern world, children are exposed to a significant number of stressful situations that can negatively affect their health. The study of stress in children makes it possible to understand what factors cause stress and what methods can help avoid or reduce its consequences. The information studied will make it possible to develop effective programs to reduce stress and increase the level of psychological well-being of children.

The stress resistance of a child is defined as a systemic and dynamic property of a person, which allows him to resist the effects of stress and adequately and emotionally respond to most stressful situations, actively change them or adapt to them without harm to his health and maintain the effectiveness of personal activity. It is noted that stress resistance has its own characteristics in each age period and is provided by human resources that appear and interact at different levels: social, cultural, individual.

Key words: stress, stressful state, eustress, distress, PTSD, experiences, changes, reactions, symptoms, traumatic events, stages of stress, causes, factors, prevention, stress management strategies, stress tolerance.

УДК 159.922.7
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.35>

Ткачук А.О.,
спеціаліст вищої категорії,
вчитель біології та основ здоров'я
Ірпінського академічного ліцею «Мрія»

Актуальність. Стрес – невід'ємна частина сучасного життя. Він є нормальною реакцією організму на зовнішні або внутрішні подразники, і кожен переживає його у певних ситуаціях. Якщо людина доросла, є ймовірність, що вона подолає стрес швидко і без наслідків. Набагато складніше, коли зі стресом стикається дитина.

На дитину впливає велика кількість стресогенних чинників, які негативно діють на її емоційний стан – це і ситуація в родині або у закладі освіти, в класному і неформальному колективах тобто

в міжособистісних стосунках. У дітей підвищується рівень тривожності, з'являється страх самовираження, виникають проблеми із оточуючими людьми. Всі ці фактори негативно відображаються на психологічному здоров'ї дітей, а також ведуть до виникнення у них стану стресу. Цим і визначається актуальність проблеми і необхідність її детального вивчення.

Мета статті полягає з ознайомленням з концепцією стресу; вивченням чинників виникнення і особливостей прояву стресу у дітей; методи

подолання та профілактики негативних наслідків стресу для збереження здоров'я.

Останнім часом предметом особливої уваги науковців, психологів і психіатрів у всьому світі є наслідки травматичного стресу, що є результатом психологічної травми, викликаного подією, що лежить за межами нормального людського досвіду.

Варто згадати Волтера Бредфорда Кеннона, який ввів термін «стрес» у фізіологію та психологію, а також описав реакцію «боротись чи втікати», яка є фізіологічною відповіддю на загрозову ситуацію. Окрім них, Річард Лазарус, Сьюзен Фолкман, зробили значний внесок у вивчення психологічного аспекту стресу. Вони розробили теорію когнітивної оцінки, яка пояснює, як люди сприймають і оцінюють стресові ситуації, а також як вони використовують різні стратегії подолання стресу.

Основні питання прояву стресу у дітей відображені в публікації Наугольника Л. Б. Автор підкреслює, що чутливість кожної людини до стресогенного впливу залежить від ряду факторів: генетичних, конституціональних, типологічних особливостей, життєвого досвіду, рівня розвитку, а також від змісту та інтенсивності події, що викликає стрес. В цілому діти реагують на психічну травму змінами свідомості, міжособистісних відносин, імпульсивного контролю поведінки та зміною вегетативних функцій. Проте, існують відмінності у феноменології, відповідне фазі розвитку дитини. Тут умовно виділяють три періоди: дошкільний, шкільний та юнацький [3, с. 14-15].

У 1936 році канадський фізіолог Ганс Сельє вперше сформулював концепцію стресу. У книзі «Стрес життя» він дає визначення поняттю: «Стрес – це неспецифічна відповідь організму на будь-яке пред'явлення йому вимоги, що спрямоване на створення адаптації чи пристосування організму до труднощів» [3, с. 16].

Стреси бувають гострими й хронічними, що накопичуються поступово. Навіть одиничний супер гострий стрес, викликаний, наприклад, трагічною подією, може стати причиною серйозної хвороби й навіть смерті. Науковець Г. Сельє писав: «Стрес – це не те, що нас вбиває, нас вбиває сама реакція на стрес» [3, с. 17].

Ганс Сельє виділяє два поняття: еустрес і дистрес. У його трактуванні поняття стресу рівнозначно зміні функціонального стану організму в залежності від поставленого перед ним завданням. Еустрес є корисним, нормальним і призводить до адаптації, мобілізує сили людини. Еустрес може перетворитися на дистрес – це той стрес, який завдає шкоди організму, призводить до різноманітних психосоматичних захворювань та являє собою порушення психологічної рівноваги.

Впливи, що спричиняють стрес, називаються стресорами. Їх теж можна поділити на фізіологічні та психологічні [4, с. 9-10].

Стрес є найбільшою загрозою психологічному здоров'ю людини, що ланцюгом веде до погіршення фізіологічного та фізичного здоров'я.

Симптоматично стрес (як і стресовий розлад) проявляється таким чином:

– **Емоційні реакції:** гнів, тривога, оніміння, сором, порожнеча, зниження здатності відчувати задоволення та ін.

– **Когнітивні реакції:** кошмари, погана концентрація уваги, нерішучість, занепокоєння.

– **Міжособистісні реакції:** недовіра, дратівливість, проблеми у навчальному закладі.

– **Фізичні реакції:** труднощі зі сном, напруга, втома, тахікардія, болі, розлади шлунково-кишкового тракту. Поява різних патологічних синдромів, поширення психосоматичних захворювань, неврозів, хвороб органів дихання. При довготривалому стресовому стані можуть з'являтися негативні наслідки для імунної, серцево-судинної і центральної нервової системи [2, с. 116-118].

Ганс Сельє виділяє три стадії стресу: стадія тривоги, стадія резистентності (адаптації), стадія виснаження.

Перша стадія стресу викликає мобілізацію всього організму. Напруження починає стрімко зростати, а в деяких випадках може тривати всього декілька хвилин, або навіть протягом багатьох тижнів. На цій стадії кожна людина веде себе по-різному. Деякі починають прискорено думати, миттєво приймати найоптимальніші рішення, швидко і енергійно рухатися. Інші навпаки впадають в ступор, а їх поведінка стає загальмованою.

Наступна стадія стресу настає в тих випадках, якщо вплив зовнішніх факторів стресу не припиняється. Організм починає чинити опір стресу. Людина виглядає здоровою і активною, продовжує об'єктивно реагувати на зовнішні подразники, намагається вирішити всі виникаючі проблеми конструктивним шляхом. Як і перша стадія, стадія опору не несе небезпеки для людини.

Завершальна стадія розвитку стресу характеризується виснаженням людських сил і починається тоді, коли друга стадія триває занадто довго і людина не отримує ніякого відпочинку. Ресурси організму вичерпуються, а стійкість людини починає стрімко знижуватися. Починають проявлятися такі проблеми фізіологічного плану, як відсутність апетиту, порушення сну. Виникає відчуття постійної втоми, пригніченості і розбитості. Якщо на цьому етапі людині не надати можливості для відпочинку, вона може стати причиною серйозних психічних, психологічних захворювань [3, с. 19-20].

Стресів уникнути не може ніхто, але для того, щоб жити повноцінним життям, необхідно намагатися не доводити себе до останньої стадії стресу, виходячи з нього на першій або, максимум, на другій.

Реакція на стрес – це те, як тіло звикло поводитися у стресових ситуаціях. Зазвичай у цей

момент дитина не може повністю усвідомлювати свої дії. Є три автоматичні реакції на стрес: бій, біжи, завмири. Загалом стресова реакція – це несвідомий захисний механізм, який дає змогу оцінити ситуацію та запускає низку фізіологічних процесів, які відповідають за виживання. Функція цих реакцій допомогти вижити та дати собі раду в небезпечній ситуації. Нема кращих або гірших реакцій на стрес [4, с. 11-12].

Загальними причинами стресу для дітей будь-якого віку можуть бути:

- розлучення батьків, розставання із близькими людьми;
- смерть близької людини;
- аварії, катастрофи та стихійні лиха, воєнні дії;
- фізичне, сексуальне, психологічне насильство;
- травми, тривалі хвороби;
- дитячі страхи (залишатися одному, боязнь чудовиськ тощо);
- поява у сім'ї нової дитини або нового члена (вітчима);
- зміна місця проживання;
- загибель домашньої тварини;
- напружені стосунки з однокласниками, конкуренція всередині класу;
- невдачі у навчанні, непорозуміння із вчителями;
- контрольні роботи, здача іспитів;
- статеве дозрівання, нерозділене кохання або закоханість;
- конфлікти або фінансові проблеми в сім'ї;
- зміни в режимі сну та харчування;
- перегляд новин та фільмів;
- проживання в небезпечному будинку чи мікрорайоні.

Психотравмуючі переживання перших семи років ускладнюють перебіг стресових реакцій протягом подальшого життя. Сучасні методи дозволяють частково «виправити» і «переписати» хворобливий дитячий досвід, але такі процедури вимагають участі кваліфікованого фахівця [6, с. 118-121].

Наслідки сильного стресу у дітей можуть проявлятися у вигляді посттравматичного стресового розладу. ПТСР – це психічний розлад, що виникає після травматичної події, і може суттєво впливати на емоційний, когнітивний та поведінковий розвиток дитини. Важливо вчасно розпізнати симптоми та надати дитині відповідну допомогу.

Батьки та вчителі відіграють ключову роль у допомозі дітям, які переживають стрес. Емоційна підтримка, розуміння та забезпечення стабільного та безпечного середовища є критично важливими для зниження негативного впливу стресу.

Для підтримки дитини в стресовій ситуації дорослим важливо самим ефективно управляти

власним стресом, адже діти чутливі до емоційного стану батьків.

Стратегії управління стресом:

– Допомагайте дітям переосмислювати стресові ситуації, тлумачте життєві ситуації більш позитивно.

– Ініціюйте розмови, вчіть дітей орієнтуватися у світі емоцій та почуттів. Уважно слухайте розповіді дітей про те, що вони відчувають і думають з приводу того, що відбувається.

– Допомагайте дітям змінювати їхні уявлення про стресові ситуації. Переконавання мають істотний вплив на них самих: на те, як вони себе поведуть, кого вони вибирають у друзі, чим захоплюються поза навчальним закладом і т.д.

– Дайте дітям можливість робити вибір і мати певний контроль над своїм життям. Що більше ваша дитина відчуватиме, що вона контролює ситуацію, то краще реагуватиме на стрес.

– Підтримуйте в дітей позитивне самосприйняття, нагадуйте про успіхи та допомагайте зрозуміти, які саме дії призвели до них.

– Будуйте перспективу, показуйте дітям віддалені наслідки сьогоднішніх зусиль або дій, а також допомагайте бачити речі ширше, особливо в ситуаціях неуспіху.

– Демонструйте дітям можливості для самопізнання, пояснюйте, що кожна подія – це можливість дізнатись, «на що я здатний».

– Допомагайте дітям приймати зміни як звичайну частину життя, ставити нові цілі, передбачати наслідки, прогнозувати дії.

– Залучайте дітей до занять з арт-терапії, малювання, гри на музичних інструментах, танців, вокалу, які дають можливість проявляти творчість та дозволяють виражати емоції та почуття у безпечний спосіб.

– Не забувайте про фізичну активність. Регулярні заняття спортом, рухливі ігри та прогулянки на свіжому повітрі сприяють зниженню рівня стресу та покращенню настрою.

– Навчайте технікам глибокого дихання, які допомагають заспокоїтися та знизити рівень тривоги.

– Використовуйте релаксаційні техніки, такі як прогресивна м'язова релаксація, візуалізація, які допомагають знизити фізичне та емоційне напруження.

– Збалансоване харчування, багате на вітаміни та корисні речовини, підтримує здоров'я та допомагає організму краще справлятися зі стресом.

– Забезпечення достатньої тривалості сну, що необхідно для відновлення сил та емоційного балансу.

– Обмеження використання гаджетів. Зменшення часу, проведеного за комп'ютером та смартфоном, сприяє зменшенню навантаження на нервову систему [5, с. 135-138].

У разі необхідності дійте спільно зі службами допомоги (психологами, соціальними працівниками) або з учнівською групою підтримки, самоврядуванням навчального закладу, де навчаються діти. Зверніться до психіатра, психотерапевта, якщо стан дитини викликає занепокоєння [1, с. 4-5].

Сприйняття стресових чинників різними дітьми має індивідуальний характер і зумовлюється впливом життєвого досвіду, попередніх емоційних переживань, особистісних особливостей, які визначають його стресостійкість.

На різних етапах навчання у закладі освіти спостерігається своя специфіка піддатливості учнів дії різних стресорів, що зумовлюється як їх віковими особливостями, так і тими задачами, які їм доводиться вирішувати. Основними характеристиками стресостійкого учня є оптимізм, цілеспрямованість, впевненість у собі, емоційна стійкість, самоконтроль.

Стрес – це частина життя, але його надмірний рівень може бути шкідливим. За умови своєчасного виявлення дітей з першими ознаками стресогенних станів і наданні їм фахової допомоги з'являється можливість уникнути більш серйозних розладів особистості. Розвиток стресостійкості та профілактика негативних наслідків стресу є ключовими для збереження здоров'я та добробуту [2, с. 37-40].

Таким чином, стресостійкість як якість особистості здатна забезпечувати високу ефективність

діяльності та зберігати здоров'я дітей. Вона дає можливість емоційно збудженій людині зберігати визначену спрямованість своїх дій, адекватність функціонування та контролю за вираженням емоцій.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Профілактика стресу та розвиток стресостійкості є надзвичайно важливими, оскільки стрес є вагомим фактором ризику для багатьох захворювань та зниження якості життя. Перспективи включають в себе розробку індивідуальних підходів до профілактики, вивчення ролі соціальної підтримки та використання психологічних ресурсів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вишневський О.І. Шкільний стрес та його наслідки. Психологічна газета, 2005. №11. С. 2-30.
2. Іванова С.П. Психологічна стійкість особистості як фактор протидії негативним впливам. Освіта та суспільство, 2009. № 6. С. 37-45.
3. Смольська Л.М. Стресостійкість та життєстійкість: креативна модель формування в сучасних умовах. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: психологія, 2021. С. 113-117.
4. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
5. Психологія стресу та стресових розладів: навч. посіб. Уклад. О.Ю. Овчаренко. К.: Університет «Україна», 2023. 266 с.
6. Титаренко Т.М., Лепіхова Л.А. Психологічна профілактика стресових перевантажень серед шкільної молоді: наук.-метод. посіб. Київ, 2006. 204 с.

РОЗДІЛ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

ОПТИМІЗАЦІЯ МЕРЕЖІ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ І ФОРМУВАННЯ КОНТИНГЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

OPTIMIZATION OF THE NETWORK OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS AND FORMATION OF CONTINGENTS IN WAR CONDITIONS

Воєнний стан і військові дії на значній території нашої країни суттєво впливають на стан суспільства і діяльність держави, у тому числі, на систему вищої освіти. В першу чергу це стосується забезпечення стійкості її базових складників – мережі ЗВО та контингентів здобувачів вищої освіти, на яких максимально негативно позначилась агресія РФ проти України через руйнування та переміщення ЗВО, масові міграцію та еміграцію населення. Міністерство освіти і науки України ініціювало реформування мережі закладів вищої освіти, оскільки її нинішня модель не відповідає сучасному стану економіки і потребам суспільства, а самі заклади відчують складності з формування та збереження контингентів.

В статті досліджується забезпечення стійкості системи через трансформацію її складників; оцінюються прийняті державними органами управління та закладами вищої освіти рішення і реалізовані заходи для забезпечення дієздатності галузі в умовах воєнного стану та відновлення у повоєнний період.

Аналізуються і оцінюються пропозиції та реалізовані заходи щодо оптимізації мережі університетів, осучаснення організації освітнього процесу, формування та збереження студентських колективів через створення умов рівного доступу до вищої освіти в умовах війни, впровадження гнучких підходів в організації навчання.

Зазначається, що через недостатню взаємодію із зацікавленими сторонами розпочата МОН оптимізація мережі ЗВО гальмується, окремі рішення про реорганізацію приймалися без необхідного обґрунтування, а відсутність системності та нормативної бази не сприяли підтримці реформ в освітянському середовищі.

Крім того, зміна принципів фінансування вищої школи через розширення грантової підтримки як механізму співфінансування навчання за контрактною формою, встановлення мінімально можливої вартості навчання дискутується в суспільстві як такі, що в перспективі можуть негативно вплинути на структуру та доступність вітчизняної вищої освіти, зроблять її вартістю вищою, ніж у сусідніх європейських країнах і прискорять темпи еміграції молоді за кордон.

Ключові слова: агресія, безпека, воєнні дії, вторгнення, мережа, міграція, контингент, окупація, оптимізація, переміщені ЗВО, стійкість.

Martial law and military actions on a large territory of our country have a significant impact on the state of society and the activities of the state, including the system of higher education. First of all, this concerns ensuring the sustainability of its basic components – the network of higher education institutions and contingents of applicants for higher education, which were most negatively affected by the aggression of the Russian Federation against Ukraine due to the destruction and displacement of the higher education institutions, mass migration and emigration of the population. The Ministry of Education and Science of Ukraine initiated a reform of the higher education network, since its current model does not meet the current state of the economy and the needs of society, and the institutions themselves are experiencing difficulties in forming and maintaining contingents. The article examines ensuring the sustainability of the system through the transformation of its components; decisions made by state governing bodies and higher education institutions and measures taken to ensure the viability of the industry in the conditions of martial law and recovery in the post-war period are assessed. The article analyzes and evaluates proposals and implemented measures to optimize the university network, modernize the organization of the educational process, form and preserve student bodies through the creation of conditions for equal access to higher education in war conditions, and introduce flexible approaches to organizing training.

It is noted that due to insufficient interaction with stakeholders, the optimization of the network of higher education institutions initiated by the Ministry of Education and Science is slowing down, individual decisions on reorganization were made without the necessary justification, and the lack of consistency and regulatory framework did not contribute to maintaining reforms in the educational environment.

In addition, changing the principles of financing higher education through expanding grant support as a mechanism for co-financing contractual education, establishing the minimum possible cost of education is discussed in society as such, which in the future may negatively affect the structure and accessibility of domestic higher education, making its cost higher than in neighboring European countries.

Key words: aggression, security, military action, invasion, network, migration, contingent, occupation, optimization. moved higher education institutions, resilience.

УДК 378:37.014.5

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.36>

Дашковська О.В.,

канд. хім. наук, доцент,

ст. наук. співробітник

Державної наукової установи

«Інститут модернізації змісту освіти»

Коломоєць Г.А.,

канд. пед. наук, ст. дослідник,

заступник директора

Державної наукової установи

«Інститут модернізації змісту освіти»

Малечко Т.А.,

канд. пед. наук, доцент,

начальник відділу

Державної наукової установи

«Інститут модернізації змісту освіти»

Погребняк В.П.,

канд. техн. наук, професор

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки визначено, що існуюча в державі географічно широка і велика за кількістю закладів вищої освіти (далі ЗВО) мережа (майже 7 університетів на 1 млн. населення) має оптимізуватись в умовах широкомасштабного вторгнення рф [1]. Міністерство освіти і науки України (далі МОН) ініціювало реформування системи вітчизняної вищої освіти (далі Система), приводячи її у відповідність сучасним викликам, потребам держави, економіки і суспільства, підвищуючи конкурентоспроможність закладів вищої освіти на міжнародному ринку освітніх послуг та забезпечуючи їх діяльність в умовах війни. В першу чергу це стосується стійкості мережі ЗВО, формування та збереження контингентів здобувачів вищої освіти на функціонуванні яких відповідно максимально негативно позначилась агресія рф проти України і пов'язані з нею руйнування та переміщення ЗВО, масова міграція та еміграція населення.

З початком воєнних дій і тимчасової окупації окремих регіонів країни значна кількість університетів була переміщена у більш безпечні місця, зменшилось число потенційних вступників. Тому розв'язання проблем модернізації мережі ЗВО, формування і збереження студентських контингентів набули першочергового значення.

В статті досліджується і оцінюються прийняті державними органами управління та закладами вищої освіти рішення і реалізовані заходи для забезпечення дієздатності галузі в умовах воєнного стану та відновлення у повоєнний період. Аналізуються хід та результати оптимізації мережі університетів, дієвість прийнятих та перспективних рішень щодо забезпечення рівного доступу до вищої освіти, збереження контингентів в умовах війни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Серед основних публікацій, в яких розглядаються проблеми функціонування української вищої школи в умовах військового стану, спричинених агресією рф проти України, слід зазначити:

– науково-аналітичну доповідь Національної академії педагогічних наук України «Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді» (за загальною редакцією В. Г. Кременя), в якій означені і проаналізовані основні проблеми, що постали перед вітчизняною вищою школою під час війни, та запропоновані загальні рекомендації щодо їх подолання в сучасних умовах і в період повоєнного відродження галузі;

– дослідження науковців Київського університету імені Бориса Грінченка «Вища освіта в Україні: зміни через війну. Аналітичний звіт» (Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець), в якому оцінюються рішення органів управління та університетів щодо

реагування на загрози та труднощі, з якими стикнулася система вищої освіти України через наслідки пандемії та війну, її сучасний стан, пов'язаний з окупацією окремих територій країни, переміщенням закладів вищої освіти та учасників освітнього процесу. Аналізуються міграційні процеси серед учнівської, студентської молоді і викладачів в межах держави та виїзду за кордон, їх вплив на організацію вступної кампанії та організацію освітнього процесу;

– публікацію «Освіта і наука України в умовах воєнного стану»: ДНУ «Інститут освітньої аналітики», в якому приведено статистичну інформацію про мережу ЗВО та контингенти учасників освітнього процесу станом на 2022 рік, проаналізовані особливості організації освітнього процесу, забезпечення якості освіти та законодавче унормування діяльності університетів в умовах воєнного стану. Зазначається що через відсутність механізмів системного реформування мережі ЗВО, пропозиції щодо її реорганізації формувалися МОН значною мірою суб'єктивно;

– звіт Рахункової палати про результати аудиту ефективності на тему «Проблеми мережі закладів вищої освіти: далі утримувати чи реформувати». Позитивно оцінюючи ініціативу МОН щодо реформування мережі ЗВО в умовах надзвичайного стану в державі, розроблення критеріїв відбору ЗВО для реорганізації та алгоритму цього процесу, зазначається відсутність управлінських рішень щодо їх затвердження, що не сприяло розумінню та підтримці реформи усіма сторонами. Також відзначається відсутність прогностичних сценаріїв реформуванні мережі ЗВО, достовірної інформації про реальний стан університетів та оцінка ризиків з урахуванням сучасних викликів;

– інтерв'ю Михайла Винницького виданню ZN.UA про особливості вступної кампанії 2025 року та зміни, яких слід очікувати в майбутньому, виходячи з позиції, що якісна вища освіта не може бути дешевою. МОН планує встановити граничну (мінімально можливу) вартість навчання за контрактною формою для державних закладів вищої освіти; розглядає можливість збільшення розміру державних студентських грантів на здобуття вищої освіти, індексує їх відповідно до рівня інфляції; прогнозує розширення самої системи грантів як механізму співфінансування навчання. Йдеться також про можливе реформування системи державного замовлення з певних стратегічно важливих спеціальностей, яке має стати «реальним замовленням держави» з обов'язковим відпрацюванням випускниками-бюджетниками.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Виходячи з динамічної зміни умов, в яких функціонує вітчизняна вища освіта останні три роки, важливо дослідити та оцінити останні нормативні документи, заплановані

та реалізовані заходи, спрямовані на модернізацію мережі ЗВО, формування та збереження контингентів здобувачів вищої освіти, забезпечення стійкості Системи в цілому.

Мета статті. Дослідити вплив воєнного стану і військових дій на галузь вищої освіти, зокрема, на її базові складники – мережу ЗВО та контингенти здобувачів вищої освіти. Оцінити прийняті державними органами управління та закладами вищої освіти рішення і реалізовані заходи для забезпечення дієздатності галузі в умовах воєнного стану. Проаналізувати пропозиції та оцінити ефективність дій щодо забезпечення рівного доступу до вищої освіти в умовах війни, формування студентських колективів, оптимізації мережі університетів відповідно до реалій сьогодення, повоєнного відновлення та розвитку.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація мережі ЗВО. Починаючи з середини 2014 року з тимчасово окупованих областей та з тих, де ведуться активні бойові дії, з прифронтових територій було переміщено 31 ЗВО державної форми власності: з 2014 року по березень 2022 року – 12, з березня по листопад 2022 року – 19, з них 8 – повторно. Розміщувались вони на відносно безпечних територіях, об'єднуючись з провідними університетами, сприяючи і стимулюючи оптимізацію мережі. Станом на 2024 рік за поданням МОН було здійснено 8 об'єднань ЗВО [2].

Модернізуючи мережі, виходячи з того, що кількість існуючих – 170 державних університетів є надмірною, МОН планує скоротити їх кількість до 100. При прийнятті рішення буде враховуватись кількість населення у місті, в якому знаходиться ЗВО, та кількість студентів у закладі освіти: у містах з населенням менше 100 тисяч, де є один заклад вищої освіти, який є місто утворюючим, ЗВО будуть збережені, якщо їх два, вони будуть об'єднані; у містах з населенням від 100 до 350 тисяч може існувати два заклади вищої освіти, що будуть конкурувати між собою; у містах з населенням більшим 350 тисяч мережа формуватиметься із трьох типів закладів: навчальні інститути, дослідницькі університети та світоглядні академії. При цьому, державний заклад вищої освіти (окрім місто утворюючого) не може мати менше 5 тисяч студентів денної форми навчання, а загальний контингент – не менше 10 тисяч студентів [3].

Модернізація мережі ЗВО надає низку переваг як базовим університетам (до яких приєднуються заклади), так і університетам, що реорганізуються. Базовим – це дає змогу збільшити кількість спеціальностей підготовки, підсилити кадровий потенціал, оптимізувати витрати, і, як наслідок, забезпечити вищу якість наданої освіти та власну конкурентоспроможність. Студенти університетів, що реорганізуються, отримують доступ до більш розвиненої матеріальної бази, нових програм, професійного кадрового забезпечення.

Суттєвою мотивацією для ЗВО, що реформуються, є і фінансова підтримка. Наприклад, Світовий банк у межах проєкту UIHERP «Удосконалення вищої освіти заради результатів» надає Україні на розвиток та підтримку системи вищої освіти допомогу в розмірі \$200 млн. Уже інвестується по \$1,5 млн в кожен із університетів, що пройшли процедуру реорганізації: Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, до якого приєднано Українську інженерно-педагогічну академію; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, до якого приєднано Одеський державний екологічний університет; Український державний університет науки і технологій, до якого приєднано Придніпровську державну академію фізичної культури і спорту; Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова, до якого приєднано Миколаївський національний університет імені В. Сухомлинського; Національний університет «Львівська політехніка», до якого приєднано Українську академію друкарства; Криворізький національний університет, до якого приєднано Донецький національний торгово-економічний університет імені М. Туган-Барановського [4]. У 2025 році процес охоплення університетів, що можуть брати участь в модернізації мережі, буде розширюватись, продовжуватиметься фінансування укрупнених ЗВО, розпочнеться навчання сучасним методам управління університетами приблизно тисячі академічних управліньців.

Рахункова палата, яка вивчала діяльність МОН з реформування підпорядкованої йому мережі ЗВО за 2021–2024 роки, прийшла до висновку про недоліки у проведенні цієї діяльності. Через недостатню взаємодію із зацікавленими сторонами, процеси реформування мережі не отримали підтримки в освітньому середовищі. Із прийнятих за цей час 20 урядових рішень виконано 7, внаслідок чого змінили статус 11 закладів, у процесі виконання – 12, не розпочато виконання – 1. Зазначається, що розробивши критерії відбору ЗВО для реорганізації та алгоритм реалізації цього процесу, МОН не забезпечило системності та нормативної бази для реформування мережі ЗВО, а суб'єктивність пропозицій щодо реорганізації закладів не сприяли розумінню та підтримці реформ освітянською громадськістю та її ефективній реалізації. За опитуванням, проведеним Рахунковою палатою серед працівників та студентів ЗВО, що реорганізуються, підтримують реорганізацію лише від 3,7% до 34,8% респондентів. Більше 75% опитаних студентів та 47,3%–94,6% працівників базових ЗВО не відчували змін після реорганізації [5].

Особливості формування та збереження контингентів здобувачів вищої освіти. Суттєвим викликом системі вищої освіти в умовах війни є ускладнення з формуванням та збереженням

контингентів через проблеми забезпечення доступу до вищої освіти здобувачам вищої освіти з різних регіонів України та тим, хто перебувають за кордоном, створення безпечних умов для організації та проведення якісного освітнього процесу. Адже понад 8 мільйонів стали внутрішньо переміщеними особами, більше 6 мільйонів осіб вимушено покинули територію України. Станом на кінець 2022 року із 4.18 мільйона українських громадян, зареєстрованих у країнах Європи для отримання тимчасового захисту, спричиненого військовими діями, 665 тисяч студентів та учнів шкіл та 25 тисяч освітян. Число випускників шкіл зменшилось з 640 тисяч у 2008 році до 360 тисяч у 2023 році з перспективою зниження до 300 тисяч у 2030 [6].

Слід зазначити, що заходи МОН щодо спрощення порядку вступу до закладів вищої освіти у 2022–2024 роках, створення умов доступу до вищої освіти для жителів тимчасово окупованих і особливо небезпечних територій та організація тестування за кордоном дали можливість українським ЗВО сформувати необхідні контингенти здобувачів вищої освіти та забезпечити діяльність системи у нових умовах.

За даними МОН, у 2023 році на перший курс в Україні було зараховано 267 тисяч студентів, порівняно із 226 тисячами у 2022 році. У 2024 році МОН в черговий раз оновило Порядок прийому на навчання, передбачивши підтримку ЗВО, розташованих у прифронтових та прикордонних областях, через установлення регіонального коефіцієнту до конкурсного балу вступників [7]. Проте прийняті заходи не дали очікуваних результатів: у 2024 році на перший курс було зараховано 187 тисяч осіб, що на 80 тисяч менше в порівнянні з 2023 роком.

Прийнятий у 2024 році Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті» [8], може стати важливим складником комплексної трансформації системи вищої освіти, суттєво розширюючи автономію ЗВО, можливості здобувачів вищої освіти формувати свої індивідуальні освітні траєкторії.

У 2025 році в Україні, відповідно до постанови Кабінету Міністрів № 417 в державних ЗВО вартість контрактного навчання на престижних спеціальностях зросте до вартості навчання студента бюджетної форми [9]. Передбачено, що розмір плати за навчання за контрактом протягом розрахункового строку не може бути меншим за розмір плати за перший рік (курс) навчання за бюджетом, помножений на розрахунковий строк виконання освітньої програми в роках. До переліку таких спеціальностей, на які у 2025 році будуть встановлені мінімально можливі ціни, включено 38 спеціальностей. Акцент зроблено на спеціальності галузей знань В «Культура, мистецтво та гуманітарні науки», С «Соціальні науки, журналістика

та інформація», D «Бізнес, адміністрування та право», F «Інформаційні технології», I «Охорона здоров'я та соціальне забезпечення», J «Транспорт та послуги». Таке рішення МОН пояснює тим, що окремі державні ЗВО занижують вартість навчання для студентів-контрактників.

Ускладнюється з цього року процедура вступу до магістратури:

- складання Єдиного вступного іспиту (ЄВІ) буде обов'язковим для всіх вступників, а на окремі спеціальності буде запроваджено загальнодержавні іспити у формі Єдиного фахового вступного випробування;

- вступники будуть складати окремий вступний іспит у формі ЗНО з методології наукових досліджень. При успішному результаті вони будуть допущені до вступних випробувань у ЗВО через централізовані електронні кабінети;

- денна форма навчання, як і минулого року, буде лише за державним замовленням, а заочна – за контрактом.

Вступна кампанія 2025 року фактично вже четвертий раз проводиться в умовах війни, і як і в минулі (після 2022 року) роки МОН продовжує вводити зміни в Порядок прийому на навчання [10]:

- надаватимуться певні переваги під час вступу тим вступникам, які оберуть фізику або хімію як четвертий предмет НМТ і поступають на природничі або інженерні спеціальності. Рівень переваг залежатиме від обраної спеціальності: більший – для природничих, менший – для інженерних, ще менший – для соціально-економічних;

- вступники на спеціальності із особливою підтримкою держави: природничі; інженерні, пов'язані із відновленням інфраструктури; відновлення людського капіталу зможуть отримати грант першого рівня, якщо складуть два предмети НМТ на 140 балів (було 150);

- відповідно до індексу інфляції збільшується сума грантів: грант першого рівня становитиме 16,8 тисячі гривень (минулого року було 15 тисяч), а грант другого рівня – 28 тисяч гривень (було 25 тисяч);

- пропонується механізм співфінансування через гранти, які функціонують паралельно з держзамовленням і частково покривають вартість навчання, а іншу частину оплачує сам вступник;

- очікується зростання з 35–38 тисяч гривень на рік приблизно до 50 тисяч гривень середньої вартості контракту, що приблизно стільки ж, як виділяється на підготовку одного бюджетника. Різниця компенсуватиметься за рахунок грантів;

- планується введення відпрацювання певний період випускникам, що навчались за державним замовленням (медиків, учителів, деякі інші професії).

У 2025 році, за словами заступника міністра, «приймальні комісії, адміністрації університетів,

МОН – всі націлені на те, щоб освіта не використовувалася не за призначенням, зокрема як засіб уникнення мобілізації. Увага до намірів і мотивації вступників – здобувачів вищої освіти цього року буде високою» [11].

Висновки.

1. Оптимізуючи мережу ЗВО, держава не тільки забезпечує її стійкість в умовах воєнного стану, а й зберігає потенціал Системи, створює додаткові стимули і ресурси для повоєнного розвитку:

– приєднуючи окремі заклади до більш потужних, міжгалузевих університетів, зберігаючи уже сформовані наукові школи і дослідницькі напрями;

– додатково фінансуючи об'єднані українські університети, у тому числі, в межах спеціальної програми Світового Банку, даючи можливість отримати кошти на придбання додаткового обладнання, покращити показники наукового потенціалу;

– надаючи можливість студентам навчатись в багатопрофільному університеті з потужними викладацьким колективом та матеріально-технічною базою;

– створюючи науково-педагогічним працівникам доступ до більших фінансових ресурсів для досліджень та участі у міжнародних програмах;

– концентруючи витрати на адміністративно-управлінський персонал.

2. Оптимізація мережі ЗВО гальмується через недостатню взаємодію МОН із зацікавленими сторонами, а окремі рішення про реорганізацію приймалися без донесення необхідного обґрунтування до викладацьких колективів та студентства. Відсутність системності та нормативної бази породжують суб'єктивність пропозицій щодо реорганізації закладів, не сприяють розумінню та підтримці реформ в освітянському середовищі та їх ефективній реалізації.

3. Регулярне оновлення МОН порядку вступу до закладів вищої освіти протягом 2022–2024 років, створення сприятливих умов доступу до вищої освіти для жителів тимчасово окупованих і особливо небезпечних територій та організація тестування вступників за кордоном дали можливість українським ЗВО сформувати необхідні контингенти здобувачів вищої освіти та забезпечити діяльність системи в умовах воєнного стану.

4. Зміна системи фінансування вищої освіти через розширення грантової підтримки як механізму співфінансування навчання за контрактною формою для державних закладів освіти, встановлення мінімально можливої вартості навчання може мати негативні довгострокові наслідки для

структури та доступності вищої освіти, спровокувавши підвищення цін на навчання, зробивши вартість навчання в Україні вищою, ніж у багатьох університетах сусідніх європейських країн і прискоривши виїзд молоді за кордон.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

2. Погребняк В.П., Дашковська О.В. Вища школа України в умовах воєнних загроз і викликів: реалії та перспективи. Нові технології навчання, № 98, 2024, с. 166-174. DOI <https://doi.org/10.52256/2710-3560.98.2024.98.20>

3. МОН оприлюднило орієнтовні критерії модернізації мережі. URL: <https://osvita.ua/vnz/reform/91422/>

4. Як триває модернізація мережі закладів вищої освіти? URL: <https://mon.gov.ua/news/yak-tryvaie-modernizatsiia-merezhi-zakladiv-vyshchoi-osvity>

5. Рахункова палата оцінила діяльність Міністерства освіти і науки України щодо реформування мережі закладів вищої освіти. URL: https://24tv.ua/education/obyednannya-vishiv-ukrayini-za-ostanniy-rik-obyednali-rekordnu_n2706953 URL: <https://rp.gov.ua/PressCenter/News/?id=225>

6. Не вистачає студентів: У Міносвіти хочуть зменшити кількість університетів втричі. URL: https://censor.net/biz/news/3467716/ne_vystachaye_studentiv_u_minosvity_hochut_zmenshyty_kilkist_universitetiv_vtrychi

7. Міністерство освіти і науки України оновило Порядок прийому на навчання для здобуття ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії/доктора мистецтва у 2024 році. URL: <https://mon.gov.ua/news/zminy-do-poriadku-priyomu-na-navchannia-dlia-zdobuttia-vyshchoi-osvity-u-2024-rots>

8. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу у вищій освіті. Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20%23Text#Text>

9. В Україні зростає вартість контрактного навчання в державних вишах. URL: https://osvita.ua/vnz/94614/#google_vignette

10. Про внесення змін до постанов Кабінету Міністрів України від 24 грудня 2019 р. № 1146 і від 3 березня 2020 р. № 191. Постанова КМУ від 11 квітня 2025 р. № 417 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/417-2025-%D0%BF#Text>

11. Вступ-2025: чим особлива ця вступна кампанія та яких змін очікувати в майбутньому. URL: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/vstup-2025-chim-osobлива-tsja-vstupna-kampanija-ta-jakikh-zmin-ochikuvati-v-majbutnomu.html>

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАINFORMAL EDUCATION OF TODAY'S YOUTH IN THE CURRENT CONTEXT
AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми неформальної освіти дітей та молоді в умовах сьогодення. Освіта сучасної молоді стає більш актуальною соціально-педагогічною проблемою, оскільки відіграє особливо важливу роль у професійному становленні та інтеграції молодшої людини у суспільство. В умовах сьогодення, коли формальна освіта не завжди виконує вимоги ринку праці, неформальна освіта допомагає дорослому населенню, сучасній молоді здобувати нові знання, навички та компетенції, так необхідні для успішної їх адаптації та самореалізації до сучасного життя.

Метою статті є аналіз сутності неформальної освіти сучасної молоді в умовах сьогодення як соціально-педагогічної проблеми. З'ясування реального стану потреб неформальної освіти молодого покоління, необхідності цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів для такої роботи довели, що проблема потребує теоретичного обґрунтування та практичного вирішення суперечностей між: вимогами суспільства щодо організації неформальної освіти дітей та молоді і відсутністю сучасних науково-технічних стандартів побудови (а не пристосування) закладів освіти такого типу; необхідністю створення відповідної підготовки педагогічних кадрів до неформального навчання дітей та молоді; вдосконалення педагогічного інструментарію проведення заходів які заплановані з метою саморозвитку та самовдосконалення кожної молодшої людини в умовах специфіки неформальної освіти.

Проаналізовано підходи науковців до визначення сутності «формальна освіта», «неформальна освіта». Досліджували інновації в освіті І. Підласий, О. Пометун, О. Романовський, О. Самодумська, та ін. Українські вчені О. Аніщенко, Л. Лук'янова, С. Прийма, зазначають, що для України актуальність неформальної освіти будь яких груп населення зумовлена багатьма чинниками, серед яких – «труднощі щодо адаптації населення до нових соціально-економічних умов, зниження зайнятості дорослого населення, зростання безробіття, зниження рівня доходів на душу населення, втрата кваліфікації населення та відсутність необхідних навичок, небезпека зниження рівня доступності освіти для дітей, чії батьки соціально та економічно неадаптовані у суспільстві».

Неформальна освіта розглядається європейцями як частина концепції безперервної освіти, що дозволяє молодим людям підтримувати на достатньому рівні вміння та компетенції, котрі так необхідні для адаптації в сучасному змінному середовищі.

Про неформальну освіту у документах Меморандуму ЮНЕСКО зазначається, що такий вид освітньої діяльності не повторює роботу шкіл, університетів та інших установ, що входять до формальної системи освіти.

Отже, в українському освітньому просторі неформальна освіта сучасної молоді, дітей та дорослих потребує аналізу та осмислення умов за яких вони можуть формуватися як особистості, розвивати свої вміння й способи самовираження та самореалізації в особистісному вимірі. Особливої уваги потребує спектр освітніх послуг в умовах сучасного соціально-економічного стану держави та наявних проблем і наслідків розвитку окремих молодих людей, а також реформація професійної підготовки педагогічних працівників для роботи в неформальному середовищі.

Ключові слова: неформальна освіта, молоді, формальна освіта, освіта, неформальне освітнє середовище.

The article highlights certain aspects of the problem of informal education of children and youth in today's conditions. The education of modern youth is becoming a more pressing social and pedagogical problem, as it plays a particularly important role in the professional development and integration of young people into society. In today's world, when formal education does not always meet the requirements of the labor market, informal education helps the adult population and modern youth to acquire new knowledge, skills, and competencies that are so necessary for their successful adaptation and self-realization in modern life.

The purpose of this article is to analyze the essence of informal education of modern youth in today's conditions as a socio-pedagogical problem.

Clarification of the real state of the needs of informal education of the younger generation and the need for targeted training of teaching staff for such work have shown that the problem requires theoretical justification and practical resolution of contradictions between: society's requirements for the organization of informal education for children and youth and the lack of modern scientific and technical standards for the construction (rather than adaptation) educational institutions of this type; the need to create appropriate training for teaching staff for informal education of children and young people; improving the pedagogical tools for conducting activities planned for the self-development and self-improvement of each young person in the specific conditions of informal education.

The approaches of scientists to defining the essence of "formal education" and "non-formal education" have been analyzed. Innovations in education have been studied by I. Pidlasnyy, O. Pometun, O. Romanovsky, O. Samodumskaya, and others. Ukrainian scientists O. Anishchenko, L. Lukyanova, and S. Pryima note that for Ukraine, the relevance of informal education for any population group is determined by many factors, including «difficulties in adapting the population to new socio-economic conditions, a decline in adult employment, rising unemployment, declining per capita income, loss of qualifications and lack of

УДК 374-053.6:37.014

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.37>

Скірко Р.Л.,

канд. пед. наук,

докторант кафедри освіти

і управління навчальним закладом

Класичного приватного університету

necessary skills among the population, and the risk of reduced access to education for children whose parents are socially and economically maladjusted in society.»

Informal education is seen by Europeans as part of the concept of lifelong learning, which helps young people keep up the skills and abilities they need to adapt to today's changing world.

The UNESCO Memorandum states that informal education does not duplicate the work of schools, universities, and other institutions that are part of the formal education system.

Therefore, in the Ukrainian educational space, informal education of modern youth, children,

and adults requires analysis and reflection on the conditions under which they can develop as individuals, develop their skills and methods of self-expression and self-realization in a personal dimension. Particular attention should be paid to the range of educational services in the context of the current socio-economic situation of the state and the existing problems and consequences of the development of individual young people, as well as the reform of professional training for teachers to work in an informal environment.

Key words: *informal education, youth, formal education, education, informal educational environment.*

Освіта сучасної молоді стає більш актуальною соціально-педагогічною проблемою, оскільки відіграє особливо важливу роль у професійному становленні та інтеграції молоді людини у суспільство. В умовах сьогодення, коли формальна освіта не завжди виконує вимоги ринку праці, неформальна освіта допомагає дорослому населенню, сучасній молоді здобувати нові знання, навички та компетенції, так необхідні для успішної їх адаптації та самореалізації до сучасного життя. Педагогічні дослідження розглядають неформальну освіту, як процес отримання знань, навичок, переконань та компетенцій, який відбувається поза формальною освітньою системою, не регламентується місцем, часом та формою навчання, і не передбачає отримання документів про освіту державного зразка. Проблеми організації неформальної освіти дорослих в умовах сьогодення широко висвітлено в науковій літературі. Досліджували інновації в освіті І. Підласий, О. Пометун, О. Романовський, О. Самодумська, та ін. Засади модернізації вищої освіти, її філософські основи, розглядали В. Андрющенко, В. Кремень, В. Луговий, П. Саух та ін. Концепції професійної освіти розкрито в наукових роботах С. Амеліної, Н. Ничкало, Т. Суценко, Т. Семенюк та ін. Про роль позааудиторної роботи в розвитку особистості майбутнього спеціаліста говориться в наукових дослідженнях Р. Абдулова, Є. Захаріної, Л. Онучак.

Однак, відсутні системні дослідження процесу професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників до роботи в закладах неформальної освіти сучасної молоді. З'ясування реального стану потреб неформальної освіти молодого покоління, необхідності цілеспрямованої підготовки педагогічних кадрів для такої роботи довели, що проблема потребує теоретичного обґрунтування та практичного вирішення суперечностей між:

- визначенням потреби державних структур в необхідності створення неформальної освіти сучасної молоді та відсутністю відповідного механізму впровадження підготовки педагогічних кадрів до неформального навчання;

- відповідними вимогами суспільства щодо організації неформальної освіти дітей та молоді і нерозробленістю сучасних науково-технічних стандартів побудови закладів освіти такого типу;

- необхідністю теоретичного обґрунтування й методичних розробок щодо організації неформальної освіти молоді, та вдосконалення педагогічного інструментарію проведення заходів які заплановані з метою саморозвитку та самовдосконалення кожної молоді людини в умовах сьогодення.

Подолання визначених суперечностей вимагає теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення підготовки майбутніх фахівців до роботи з молодими людьми в умовах неформальної освіти згідно з їх інтересами та потребами, пов'язаними з удосконаленням особистісної й громадської відповідальності за якість власного життя, своєї сім'ї, та країни в якій живеш.

Впровадження різних інноваційних форм освітньої діяльності в Україні (неформальної, інформальної, дистанційної, корпоративної та ін.), є результатом розширення освітніх можливостей в українському соціумі, та вказує на необхідність аналізу вітчизняних, європейських, світових практик впровадження різних типів, видів і рівнів такої діяльності. Так, Александров В. досліджував державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні [1]. Василенко Н. вивчав стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформального професійного навчання в Україні [3, с. 3–7]. Ничкало Н. досліджувала неперервну професійну освіту як світову тенденцію [8, с. 130–138].

Метою статті є аналіз сутності неформальної освіти сучасної молоді в умовах сьогодення як соціально-педагогічної проблеми.

Про неформальну освіту у документах Меморандуму ЮНЕСКО зазначається, що такий вид освітньої діяльності не повторює роботу шкіл, університетів та інших установ, що входять до формальної системи освіти. Неформальна освіта розглядається європейцями як частина концепції безперервної освіти, що дозволяє молодим людям підтримувати на достатньому рівні вміння та компетенції, котрі так необхідні для адаптації в сучасному змінному середовищі [7].

Шведським дослідником С. Ларссоном виділені такі основні положення щодо соціально-педагогічного значення неформальної освіти та її ролі

у суспільстві: вільний доступ осіб до участі (незалежно від статусу, ґендеру, місця проживання, національності, віку); диференціація змісту навчання залежно від освітніх й особистісних потреб; інтерактивність та інноваційність форм навчання; можливість створення та використання соціальної влади шляхом пропагування ідей [14].

Одними із основних навиків неформальної освіти, як зазначають науковці, є: лідерство, спілкування, вивчення мов, робота в команді, засвоєння соціальних ролей, вирішення конфліктів, критичне мислення, самосвідомість і самовдосконалення особистості, тощо. З метою організації єдиного інформаційного простору, розвитку європейського співробітництва в галузі неформальної освіти, взаємного збагачення досвіду організацій вільного часу було створено Європейську асоціацію установ неформальної освіти дітей і молоді в Україні, яка була заснована в 1991 році. До неї входять представники 16 європейських країн. Одним із засновників Асоціації, як представник України, виступив Київський Палац дітей та юнацтва; з 2007 р. колективним членом цієї організації стала Асоціація позашкільних навчальних закладів України. Ключовим інструментом, який забезпечує молодим людям можливості для неформального і неофіційного навчання європейського виміру є молодіжні програми Європейського Союзу такі, як «Освіта упродовж життя», «Молодь в дії» та ін. Отже, позашкільна освіта України розвивається у контексті загальноєвропейських тенденцій, використовує досвід установ неформальної освіти дітей та молоді європейських країн [6].

В останні роки проведені дисертаційні дослідження, присвячені підготовці майбутніх педагогів в умовах неформальної освіти Н. Павлик, О. Шапочкіна та інш. [10]. Однак, проблеми педагогічного змісту, функцій неформальної освіти ще не були предметом системного наукового дослідження, як і питання застосування теорії. Тому, з метою теоретичного аналізу сутності і змісту зазначених понять неформальної освіти, нами була використана низка законодавчо-нормативних документів: Закони України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015–2025 років. Так, у Законі України «Про освіту» (2017 р.) зазначено, що «освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави» [11].

Відповідно до основних положень цього документу, неформальна освіта здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися

присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій [11].

В «Енциклопедії освіти» під терміном «освіта» українські науковці визначають спеціальну сферу соціального життя, «процес та результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також моральної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості» [5].

Н. Павлик зазначає, що освіта трактується «як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для успішної життєдіяльності. З педагогічної точки зору, освіта як елемент виховання є процесом засвоєння систематизованих знань і формування на їх основі світогляду, розвитку пізнавальних можливостей, а також набуття умінь і навичок для практичного застосування загальноосвітніх і професійних знань» [10].

О. Огієнко запропонувала визначення «формальна освіта передбачає навчання на загальному та/або професійному рівні освіти й завершується видачею документу, що підтверджує отриману освіту; неформальна освіта здійснюється поза формальною у різноманітних формах (навчання в освітніх закладах, громадських організаціях, в клубах, за допомогою тренерів), але носить цілеспрямований, системний характер; інформальна освіта передбачає індивідуальну пізнавальну діяльність упродовж життя, але не є цілеспрямованою» [9].

Л. Сігаєва стверджує, що формальну освіту або інституційну розглядати як «загальноприйнятий, традиційний вид освіти, представлений традиційними системами освіти, який здійснюється в освітніх установах за навчальними планами та програмами, що відповідають державним стандартам та певними вимогами до рівня підготовки випускника навчального закладу та завершується одержанням диплома (сертифіката)» [13].

На думку Н. Василенко, неформальну освіту слід розглядати як провідний фактор соціального й економічного розвитку країни [3]. Цей тип освіти спрямований на задоволення освітніх потреб різних категорій громадян зокрема, і зростання освітнього потенціалу суспільства загалом.

Вдосконалення неформальної освіти, як зазначає С. Сисоєва, передбачає розширення варіативності освітніх можливостей для саморозвитку особистості, врахування пізнавальних потреб усіх вікових категорій громадян [12].

Неформальна освіта, за твердженнями Т. Голубенко, стосується «всіх освітніх програм, що реалізуються поза формальною освітньою системою, зазвичай є добровільною і короткотривалою. Такі

програми визначаються широкою різноманітністю, наприклад, оволодіння другою мовою, набуття умінь розв'язання конфліктів, формування лідерських рис, програми психологопедагогічного спрямування. Ці програми на відміну від формальної освіти не вимагають попереднього навчання. Процес навчання забезпечують інструктори [4, с. 153–158].

Українські науковці О. Аніщенко, Л. Лук'янова, С. Прийма, зазначають, що для України актуальність неформальної освіти будь яких груп населення зумовлена багатьма чинниками, серед яких – «труднощі щодо адаптації населення до нових соціально-економічних умов, зниження зайнятості дорослого населення, зростання безробіття, зниженням рівня доходів на душу населення, втрата кваліфікації населення та відсутність необхідних навичок, небезпека зниження рівня доступності освіти для дітей, чиї батьки соціально та економічно неадаптовані у суспільстві» [2].

Автори вважають, що неформальна освіта здійснюється згідно з інтересами і потребами окремих категорій дорослих в спеціалізованих навчальних (освітніх) центрах, шляхом навчання на різних курсах, у гуртках за інтересами, завдяки спілкуванню через мережу Інтернет. Знання, які отримують дорослі, діти та молодь в такий спосіб не відповідають принципам науковості, системності і ніколи не завершуються отриманням дипломів.

Як зазначає Л. Лук'янова в Україні відсутня система підготовки педагогічних працівників для роботи в установах неформальної освіти, вона інституціонально не оформлена, не має ні юридичного, ні теоретичного, ні методичного обґрунтування і підтримки [2]. Разом з тим, потреба суспільства у закладах такого типу і спеціалістах у сфері неформальної освіти зростає швидкими темпами.

З метою вивчення, удосконалення системи неформальної освіти сучасної молоді в умовах сьогодення, нами була організована робота Клубу активного досугу для дітей та молоді "MIKS – MAKС" міста Запоріжжя. Основним зданням було надання можливості молоді набуття організаторських, комунікативних, управлінських умінь, освітніх ініціатив спрямованих на розвиток додаткових умінь та навичок (комп'ютерні курси, розвиваючі ігри, настільні ігри, заняття за інтересами (теніс, біл'ярд, настільний хокей, настільний футбол та інш. Створено таке неформальне освітнє середовище для молоді в якому працюють різноманітні курси, тренінги, відкриті заняття з образотворчого мистецтва, проводять консультації психологи, логопеди, дизайнери на замовлення дорослих та молоді. Створені умови для розвитку у дитини, молодшої людини: рефлексії, критичного мислення, самоаналізу власної діяльності, установки на продуктивну діяльність, навички ефективної самоосвіти, у тому числі вмінн молодшої людини бачити

проблеми, шукати альтернативи вирішення, оцінювати ризики, прогнозувати наслідки, розраховувати ресурси.

Молоді люди поступово вчаться керувати своїм часом, ресурсами, самостійно організовувати роботу в групах, створюють правила та контролюють їх виконання, призначають ведучих. Гейміфікація визначає групових лідерів, які отримують можливість представляти інтереси інших.

Матеріально-технічне забезпечення Клубу включає: комп'ютерний зал, ігрові приставки, біл'ярди, настільні ігри, тенісні столи, настільний хокей, настільний футбол, зали для проведення групових занять, місце для прийому їжі з набором посуду, мікрофільовок, можливості всім бажаючим приготувати чай, каву безкоштовно, та самостійно організувати з друзями спокійну бесіду під час прийому їжі, а також не чекаючи сторонньої допомоги з боку дорослих, помити посуд і залишити чистою обідню залу.

Однак, як показує практика, сфера неформальної освіти висуває пріоритетні запити на професійну якісну підготовку фахівців у ній. Це повинен бути спеціаліст який володітиме комплексом педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок та забезпечуватиме якісну освітню діяльність з урахуванням специфіки освітніх потреб сучасної молоді. На сьогодні в Клубі працюють два спеціаліста з вищою технічною освітою, які мають розуміти специфічні цілі, що стоять перед різними категоріями дорослих, дітей та молоддю, мотиви їх діяльності, вміти надавати допомогу в оволодінні комп'ютерними програмами, забезпечувати соціально-психологічну підтримку молоді, та вміти діагностувати освітні можливості кожного, розробляти оптимальні освітні траєкторії на постійних відвідувачів. Неформальна освіта сучасної молоді потребує спрямованого дослідження, розробки експериментальної програми і перевірки результатів її впровадження. З цією метою нами було проведено опитування відвідувачів яке встановило, що більшість учасників – чоловіки (87%), а жінки становлять (13%). За віковими групами відвідувачі розподілились так: 10–15 років – 40.2%; 15–20 років – 32.8%; 21–35 років – 13%; 36–40 років – 10.5%; 50–72 роки – 3.5%.

Результати опитування щодо мети відвідування закладу неформальної освіти, яким є Клуб активного досугу "MIKS – MAKС" зафіксували таке: найбільш популярним напрямом є: «Інформаційні технології» (22%); особистісне самовдосконалення (подолання страху, виховання лідерських якостей, робота в команді (38%); заняття фізичними вправами (18%); участь в командних іграх (14%); індивідуальні заняття з тренером, логопедом, психологом (8%).

Отже, в українському освітньому просторі неформальна освіта сучасної молоді, дітей та дорослих потребує аналізу та осмислення умов

за яких вони можуть формуватися як особистості, розвивати свої вміння й способи самовираження та самореалізації в особистісному вимірі. Особливої уваги потребує спектр освітніх послуг в умовах сучасного соціально-економічного стану держави та наявних проблем і наслідків розвитку окремих молодих людей, а також реформація професійної підготовки педагогічних працівників для роботи в неформальному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Александров В. Т. Державні механізми управління якістю неперервної освіти в Україні [монографія] / В. Т. Александров. Суми : Сумський державний університет 2012. – 366 с.
2. Аніщенко О., Лук'янова Л, Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд ХХІ століття. *Рідна школа*. 2017. №11–12. С. 3–7.
3. Василенко Н. Г. Стан і проблеми запровадження системи визнання результатів неформального професійного навчання в Україні. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності: К. : ІПК ДСЗУ, 2014. – С. 130–138.
4. Голубенко, Т. О. Формальна та неформальна освіта майбутніх соціальних працівників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка*: зб. наук. праць. Київ, 2017. Вип. 23. С. 153–158.
5. Енциклопедія позашкільної освіти / Гол. ред. Г.П. Пустовіт. Рівне: О. Зень, 2017. 525 с.
6. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Слово, 2011. 260 с.
7. Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу. АДУКАТАР. 2006. URL: <http://www.znanie.odocs/memorandum.html>.
8. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз.– Черкаси: ВІБІР, 2000. 322 с. – С. 130–138.
9. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія. Суми : Еллада, 2008. 444 с.
10. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навч.посіб. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
11. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 № 2145–VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39/ Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
12. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. для викл. системи формальної, неформ. та інформальної освіти дорослих. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.
13. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : ЕКМО, 2010. 420 с.
14. Larsson S. Popular adult education institutions as educational avantgarde. *The second Nordic conference on adult learning*. Meaning, Relevance and variation. Linköping University, 2007. P. 26–27.

УПРАВЛІНСЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН

MANAGERIAL COMPETENCE OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION LEADER AS A FACTOR IN ENSURING THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS UNDER CONDITIONS OF TRANSFORMATIONAL CHANGE

У статті досліджується управлінська компетентність керівника закладу освіти як ключовий чинник забезпечення якості освітнього процесу в умовах трансформаційних змін. В сучасних умовах реформи системи освіти, що охоплюють модернізацію змісту, структури та форм організації навчання, роль керівника істотно зростає. Він виступає не лише як адміністратор, але й як стратег, новатор і лідер, здатний формувати ефективне освітнє середовище, адаптоване до викликів часу. У статті підкреслюється, що управлінська компетентність є багатогранною категорією, яка включає професійні знання, навички, ціннісні орієнтації, мотивацію та психологічні якості, що забезпечують здатність керівника успішно здійснювати управління закладом освіти.

Автором проаналізовано сучасний стан досліджень з проблеми управлінської компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці, виявлено основні складові компетентності керівника, серед яких стратегічне мислення, організаційні здібності, комунікативна компетентність, психологічна стійкість та інноваційна культура. Особливу увагу приділено викликам, які постають перед керівниками закладів освіти в умовах реформування освітньої системи України: необхідність впровадження державних стандартів, підтримка професійного розвитку педагогічного колективу, формування інклюзивного освітнього середовища, забезпечення інформаційної безпеки, управління в умовах кризових ситуацій.

У статті виокремлено проблеми, які залишаються недостатньо вивченими та актуальними для подальших досліджень. Зокрема, відзначено недостатню підготовленість деяких керівників до реалізації стратегічних та інноваційних завдань, низький рівень цифрової компетентності, недостатність ефективних механізмів професійного зростання та самоосвіти у сфері управління. Автор підкреслює необхідність системної підтримки керівників, що включає інституційні програми підвищення кваліфікації, наставництво, коучинг, створення професійних спільнот та активне впровадження рефлексивних практик.

Практичне значення статті полягає у визначенні управлінської компетентності як динамічного ресурсу, що сприяє розвитку якості освітнього процесу та адаптації закладів освіти до сучасних вимог і викликів. Запропоновані підходи до формування та розвитку компетентності керівника можуть бути використані у системі післядипломної освіти, методичних рекомендаціях, кадровій політиці управлінських структур.

Таким чином, стаття робить внесок у розуміння сучасної ролі керівника закладу освіти як агента змін і лідера освітніх трансформацій, акцентуючи увагу на комплексності та інтегративності управлінської компетентності як передумови сталого розвитку освітньої сфери.

Ключові слова: управлінська компетентність, керівник закладу освіти, якість освітнього процесу, трансформаційні зміни, освітній менеджмент, професійний розви-

ток, інноваційна культура, стратегічне управління.

The article explores the managerial competence of the head of an educational institution as a crucial factor in ensuring the quality of the educational process amid transformational changes. In the current context of educational system reforms – covering modernization of content, structure, and organizational forms of learning – the role of the school leader significantly increases. The leader acts not only as an administrator but also as a strategist, innovator, and leader capable of creating an effective educational environment adapted to contemporary challenges. The article emphasizes that managerial competence is a multifaceted category that includes professional knowledge, skills, value orientations, motivation, and psychological qualities, all of which ensure the leader's ability to successfully manage an educational institution.

The author analyzes the current state of research on managerial competence in domestic and international pedagogical science, identifying key components of a leader's competence, including strategic thinking, organizational skills, communicative competence, psychological resilience, and innovative culture. Special attention is given to the challenges faced by educational institution leaders in the context of Ukraine's education reform: the need to implement state standards, support the professional development of teaching staff, form inclusive educational environments, ensure information security, and manage in crisis conditions.

The article highlights unresolved issues that remain insufficiently studied and relevant for further investigation. In particular, it notes the inadequate preparation of some leaders to implement strategic and innovative tasks, a low level of digital competence, and the lack of effective mechanisms for professional growth and self-education in management. The author stresses the necessity for systemic support of leaders, which includes institutional programs for advanced training, mentoring, coaching, creation of professional communities, and active implementation of reflective practices.

The practical significance of the article lies in defining managerial competence as a dynamic resource that promotes the development of educational quality and adaptation of institutions to modern demands and challenges. The proposed approaches to forming and developing leader competence can be applied within postgraduate education systems, methodological recommendations, and human resource policies of management structures.

Thus, the article contributes to understanding the modern role of an educational institution leader as an agent of change and a leader of educational transformations, emphasizing the complexity and integrative nature of managerial competence as a prerequisite for the sustainable development of the educational sector.

Key words: managerial competence, educational institution leader, quality of educational process, transformational changes, educational management, professional development, innovative culture, strategic management.

УДК 37.091.113:005.336.2:37.014.6(045)
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.38>

Тамбовська К.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри освітнього
менеджменту та публічного управління
Південноукраїнського національного
університету імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У контексті глибоких трансформаційних змін, що охоплюють усі рівні освітньої системи України, зростає потреба в осмисленні та оновленні управлінських підходів до організації освітнього процесу. Реформування освіти, впровадження компетентнісного підходу, цифровізація, автономія закладів освіти, децентралізація управління – усе це вимагає від керівника закладу освіти не лише адміністративних навичок, а й високого рівня управлінської компетентності, здатності до стратегічного бачення, гнучкого прийняття рішень, створення мотиваційного середовища та ефективного комунікаційного менеджменту.

Якість освіти на сучасному етапі розвитку суспільства розглядається як один із ключових індикаторів національної безпеки, конкурентоспроможності держави, сталого соціально-економічного розвитку. У цьому контексті управлінська компетентність керівника закладу освіти виступає не лише професійною характеристикою, а й визначальним чинником забезпечення якості освітнього процесу [6].

Наукові дослідження свідчать про тісний взаємозв'язок між рівнем управлінської культури керівника та ефективністю функціонування освітньої організації [4]. Сучасний керівник повинен бути не лише адміністратором, а й лідером змін, фасилітатором професійного розвитку педагогічного колективу, стратегом розвитку освітнього середовища. Зокрема, підвищена увага приділяється таким складовим управлінської компетентності, як стратегічне планування, організаційне моделювання, аналітико-прогностична діяльність, управління персоналом, комунікативна гнучкість та здатність до інновацій [1; 2].

Разом з тим у практиці функціонування багатьох закладів освіти спостерігається недостатній рівень сформованості управлінських компетентностей у керівників, що призводить до неефективного менеджменту змін, низької результативності командної взаємодії, недостатнього рівня якості освітніх послуг [3; 5]. Ці виклики актуалізують потребу в дослідженні управлінської компетентності як інтегративного чинника, що визначає не лише ефективність управлінської діяльності, а й загальну якість освітнього процесу.

Таким чином, проблема підвищення управлінської компетентності керівника закладу освіти набуває особливої значущості в умовах трансформаційних змін, що охоплюють сферу освіти. Необхідність її наукового осмислення, аналізу структури, змісту та механізмів формування управлінської компетентності зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема управлінської компетентності керівника закладу освіти широко висвітлюється у працях

вітчизняних науковців, які досліджують як теоретико-методологічні засади, так і практичні аспекти формування та реалізації управлінської діяльності в освітній сфері.

Зокрема, Клокар Н. І. акцентує увагу на управлінській компетентності як ключовому чиннику успішного освітнього менеджменту, підкреслюючи її інтегративний характер, що охоплює стратегічне бачення, лідерство, вміння налагоджувати ефективну командну взаємодію та приймати обґрунтовані управлінські рішення [1].

У навчальному посібнику Лузана П. Г. представлено концептуальні основи сучасного освітнього менеджменту, в якому управлінська компетентність розглядається як результат професійного розвитку керівника, що ґрунтується на знаннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях [2].

Олійник В. І. аналізує питання управління розвитком професійної компетентності керівника школи в контексті безперервної освіти, наголошуючи на важливості рефлексивного підходу та самоменеджменту як інструментів удосконалення професійної діяльності [3].

Пасічник І. М. розкриває сутність культури управління як невід'ємної складової управлінської компетентності, що виявляється у здатності керівника створювати сприятливий морально-психологічний клімат у колективі, дотримуватися етичних стандартів та сприяти розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії [4].

Савченко Л. В. у своїх дослідженнях вказує на необхідність постійного професійного розвитку керівників закладів загальної середньої освіти як відповіді на виклики сучасного освітнього простору. Авторка підкреслює важливість адаптації керівників до змін, розвитку їхніх інноваційних здібностей і комунікативної компетентності [5].

Тименко І. П. розглядає якість освіти як стратегічний орієнтир управлінської діяльності, акцентуючи на значущості управлінської компетентності для реалізації цілей та завдань системи забезпечення якості освітніх послуг [6].

Однак, попри значну кількість досліджень, залишається недостатньо розкритим питання взаємозв'язку між рівнем управлінської компетентності керівника та якістю освітнього процесу в умовах трансформаційних змін. Також потребує подальшого аналізу механізм формування управлінської компетентності у нових соціокультурних та нормативних умовах функціонування освітньої галузі. Це зумовлює необхідність системного наукового дослідження зазначеної проблематики.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявні наукові напрацювання, низка важливих аспектів проблеми управлінської компетентності керівника закладу освіти потребує подальшого вивчення. Зокрема, у сучасних умовах трансформаційних

змін в освіті (впровадження Концепції Нової української школи, цифровізація освітнього середовища, воєнні виклики, зростання автономії закладів освіти) особливої актуальності набуває:

1) з'ясування взаємозв'язку між рівнем сформованості управлінської компетентності керівника та якісними показниками функціонування освітнього процесу;

2) виявлення чинників, що ускладнюють або сприяють розвитку управлінської компетентності в умовах динамічного соціального середовища;

3) визначення стратегій і методів формування управлінської компетентності як системного феномену;

4) узагальнення сучасного практичного досвіду освітніх керівників щодо забезпечення якості освіти в умовах реформ.

У дослідженнях бракує узагальненої моделі управлінської компетентності, адаптованої до нових викликів та умов функціонування української системи освіти. Це ускладнює процес професійного становлення керівників і гальмує впровадження ефективного освітнього менеджменту.

Мета статті – теоретично обґрунтувати управлінську компетентність керівника закладу освіти як ключовий чинник забезпечення якості освітнього процесу в умовах трансформаційних змін, визначити її структурні компоненти, актуальні функції та практичні шляхи формування і розвитку в сучасному освітньому середовищі.

Виклад основного матеріалу. Управлінська компетентність керівника закладу освіти є складним інтегративним утворенням, що охоплює систему знань, умінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок, необхідних для ефективного виконання управлінських функцій в умовах постійних змін. Сучасна трансформація української системи освіти – від модернізації змісту освіти до переосмислення ролі керівника – висуває нові вимоги до його компетентності.

У науковій літературі управлінська компетентність найчастіше розглядається як сукупність:

1) стратегічного мислення (здатність бачити перспективу, визначати пріоритети розвитку закладу, приймати обґрунтовані управлінські рішення);

2) організаційно-адміністративних навичок (планування, координація, делегування, контроль);

3) комунікативної компетентності (ефективна взаємодія з педагогічним колективом, батьками, громадськістю);

4) психологічної стійкості та гнучкості (здатність діяти в умовах невизначеності, криз, конфліктів);

5) інноваційної культури (готовність до змін, впровадження нових форм і методів управління, цифрових технологій).

Забезпечення якості освітнього процесу в сучасних умовах безпосередньо пов'язане з тим,

наскільки керівник здатен адаптувати управлінську діяльність до викликів сьогодення. До таких викликів належать:

1) впровадження державних стандартів і освітніх реформ (НУШ, інституційний аудит, автономія закладів);

2) необхідність постійного підвищення кваліфікації педагогів;

3) психологічне виснаження персоналу в умовах війни;

4) забезпечення інклюзивного середовища та цифрової безпеки;

5) тиск суспільного запиту на результативність і прозорість освітнього процесу.

Результати аналізу управлінських практик у ЗЗСО України засвідчують, що успішні керівники демонструють такі риси: ініціативність, критичне мислення, відкритість до зворотного зв'язку, прагнення до професійного зростання, глибоке розуміння педагогічного процесу, вміння мобілізувати ресурси закладу, формувати команду однодумців.

Водночас існує проблема недостатньої підготовленості частини керівників до змін: орієнтація на формальний контроль, низька культура стратегічного управління, слабкий рівень цифрової компетентності, інертність до впровадження інновацій.

Одним із ключових завдань професійного зростання керівника є формування персональної освітньої траєкторії розвитку управлінської компетентності. Ефективними інструментами цього процесу можуть бути:

1) участь у програмах післядипломної освіти, зокрема за освітньо-управлінськими спеціалізаціями;

2) залучення до професійних спільнот керівників (об'єднані за напрямками, типами ЗЗСО, регіонами);

3) інституційний аудит як ресурс зворотного зв'язку;

4) наставництво, професійний коучинг і тьюторинг;

5) рефлексивні управлінські практики (щоденники управління, стратегічні сесії, самооцінювання управлінських дій).

Таким чином, управлінська компетентність розглядається не як статична характеристика, а як динамічний, постійно оновлюваний ресурс, що визначає якість функціонування та розвитку закладу освіти.

Висновки. Управлінська компетентність керівника є одним із головних чинників забезпечення якості освітнього процесу в умовах трансформаційних змін. Її формування і розвиток мають відбуватися в контексті нових викликів, орієнтуючись на інноваційність, стратегічність та гуманістичну спрямованість управлінських дій. Системна підтримка керівників, створення умов для професійного зростання, впровадження сучасних управлінських практик – ключові передумови ефективного функціонування та розвитку закладів освіти в новій соціокультурній реальності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клокар Н. І. Професійна компетентність керівника як складова успішного менеджменту в освіті. *Освіта і управління*. 2012. Т. 15, № 3. С. 54–58.
2. Лузан П. Г. Освітній менеджмент: теорія і практика: навчальний посібник. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 344 с.
3. Олійник В. І. Управління розвитком професійної компетентності керівника школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2021. Вип. 76. С. 204–210.
4. Пасічник І. М. Культура управління в освітніх організаціях: теоретико-методологічний аспект. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 165. С. 35–39.
5. Савченко Л. В. Професійний розвиток керівників закладів загальної середньої освіти: виклики та перспективи. *Освітній дискурс*. 2022. № 4. С. 112–118.
6. Тименко І. П. Якість освіти як стратегічний орієнтир управлінської діяльності. *Управління освітою: теорія і практика*. 2019. № 3. С. 11–15.

РОЗДІЛ 6. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ В ОРГАНІЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

QUALITY MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF AN ENGLISH-LANGUAGE ENVIRONMENT IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

У сучасних умовах глобалізації та інтеграції України до європейського освітнього простору зростає потреба у формуванні іншомовної компетентності у всіх суб'єктів освітнього процесу в закладі дошкільної освіти (ЗДО). Звісно, особливу роль у цьому контексті відіграє англійська мова, яка на сьогодні є універсальною мовою спілкування по всьому світу. Формування основ іншомовної компетентності варто розпочинати з дошкільного дитинства, коли підростаюча особистість має особливу мовленнєву чутливість.

Ефективність упровадження англomовного середовища у ЗДО залежить від системності організації, науково-методичного супроводу управлінським процесом. Тож, актуальною є проблема менеджменту якості організації англomовного середовища в ЗДО, розв'язання якої дозволить забезпечити послідовність і цілісність навчання дошкільників англійській мові.

Визначено, що англomовне середовище в ЗДО – це інтегративна сукупність спеціально організованих умов, що сприяють ефективному засвоєнню англійської мови дітьми дошкільного віку в освітньому процесі дитячого садка. Зауважимо, що це не лише заняття, а й комплекс комунікативних, ігрових, соціокультурних чинників, що стимулюють дітей до використання англійської мови у грі, спілкуванні, повсякденному житті.

Провідними рисами такого середовища визначено: систематичний мовний контекст у середовищі; інтеграція англійської мови у різні види діяльності дітей дошкільного віку та всі режимні моменти; упровадження в освітній процес відео-, аудіофрагментів англійською мовою, використання відповідного дидактичного матеріалу; педагогічна підтримка процесу засвоєння англійської мови всіх суб'єктів освітнього процесу. Компонентами англomовного середовища у ЗДО визначено такі: мовний, предметно-просторовий, культурний, емоційно-мотиваційний, професійний.

Менеджмент якості в організації англomовного середовища в ЗДО у межах розвідки розуміється як комплекс управлінських дій, що зосереджені на створенні, підтримці та системному удосконаленні умов для ефективного вивчення дошкільниками англійської мови. До управлінських дій щодо менеджменту якості зараховано: планування, організацію, контроль та моніторинг, удосконалення, соціальне партнерство.

Ключові слова: менеджмент, управління, менеджмент якості, англomовне середовище у ЗДО, менеджмент якості в організації англomовного середовища у ЗДО, дошкільники.

In the context of globalization and Ukraine's integration into the European educational space, the need to develop foreign language competence among all participants of the educational process in preschool education institutions is steadily increasing. English, as the universal language of global communication, plays a particularly important role in this process. The formation of basic foreign language competence should begin in early childhood, a period characterized by heightened linguistic sensitivity and receptiveness.

The effectiveness of implementing an English-language environment in preschool education institutions depends on the systematic organization and scientifically grounded methodological support of the management process. Therefore, the issue of quality management in organizing such an environment is highly relevant, as addressing it would ensure the consistency and integrity of English language learning among preschool children.

The English-language environment in a preschool setting is defined as an integrative set of specially organized conditions that promote the effective acquisition of English by young children within the educational process of a preschool institution. It should be noted that this environment encompasses not only structured lessons but also a range of communicative, play-based, and sociocultural factors that stimulate children to use English in play, communication, and everyday activities.

The key features of such an environment include: a consistent linguistic context; integration of the English language into various types of preschool activities and routine moments; incorporation of English-language video and audio materials into the educational process; the use of appropriate didactic resources; and pedagogical support from all participants of the educational process in acquiring the language.

The components of the English-language environment in preschool institutions are identified as follows: linguistic, object-spatial, cultural, emotional-motivational, and professional.

Within the scope of this study, quality management in the organization of an English-language environment in preschool institutions is understood as a set of managerial actions aimed at creating, maintaining, and systematically improving the conditions necessary for the effective learning of English by preschool children. These management actions include planning, organization, control and monitoring, improvement, and social partnership.

Key words: management, administration, quality management, English-language environment in preschool education institutions, quality management in organizing the English-language environment in preschool institutions, preschool children.

УДК 373.2:005.6:811.111'243

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.39>

Бадер С.О.,
докт. пед. наук,
професорка кафедри розвитку дитини
раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи дошкільної освіти в Україні характеризується активною інтеграцією у світовий освітній простір, що передбачає розширення можливостей вивчення іноземних мов, зокрема, англійської, з раннього дитинства. На цьому ж наголошує і оновлений ЗУ «Про дошкільну освіту» [4], де вивчення іноземної мови на етапі дошкільного віку стає ключовою стратегією розвитку освіти загалом.

У цьому контексті особливої ваги набуває створення англомовного середовища в закладах дошкільної освіти (ЗДО) як умови успішної соціалізації дитини, формування її мовленнєвих та когнітивних компетентностей, а також міжкультурної толерантності.

Разом із тим, ефективність такого процесу безпосередньо залежить від якості управлінських рішень на рівні ЗДО. Питання менеджменту якості виходить за межі суто методичних підходів до навчання і охоплює стратегічне планування, моніторинг, підвищення кваліфікації кадрів, матеріально-технічне забезпечення, взаємодію з батьками та оцінку результативності освітнього процесу. Успішне впровадження англомовного середовища неможливе без комплексного та системного підходу з боку управлінської команди закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема управління та менеджменту в системі ЗДО широко висвітлена в роботах: В. Грядущої, І. Дичківської, Т. Пономаренко, Ю. Соловей, Є. Харькова, О. Шаповалової та ін. З іншого боку, проблема створення англомовного середовища в ЗДО та менеджмент його якості є доволі новою для українського наукового дискурсу, тож потребує розв'язання на теоретико-практичному рівні.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість досліджень у галузі методики навчання англійської мови дітей дошкільного віку, аспекти управління якістю таких процесів залишаються недостатньо висвітленими. Особливо бракує практичних моделей та індикаторів ефективності управлінських рішень у контексті мовного середовища в ЗДО. Це зумовлює необхідність ґрунтовного аналізу механізмів менеджменту якості в організації англомовного середовища, що й обумовлює актуальність запропонованого дослідження.

Отже, **метою** статті є висвітлення теоретичних аспектів менеджменту якості організації англомовного середовища в ЗДО.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, визначимось із сутністю поняття «англомовне середовище в ЗДО». У науковому дискурсі знаходимо лише декілька тлумачень категорії «англомовне середовище»:

– освітнє середовище, що створюється шляхом використання під час вивчення англійської мови інтерактивних, рольових ігор, анімації, відео, карток, а також через впровадження іноземної мови у повсякденні ситуації [5, с. 128];

– важливий чинник якісної іншомовної підготовки [3, с. 781].

Фрагментарне дослідження сутності означеної дефініції утруднює аналіз даного поняття, натомість, вважаємо, що англомовне середовище – це спеціально створена сукупність умов та можливостей для занурення у процес вивчення англійської мови. Нам імпонує думка О. Язловицької «Мовне середовище – це не просто місце, де вивчається іноземна мова, це стиль життя, де ця мова випромінюється з усіх сторін» [6, с. 73].

Отже, англомовне середовище в ЗДО – це інтегративна сукупність спеціально організованих умов, що сприяють ефективному засвоєнню англійської мови дітьми дошкільного віку в освітньому процесі дитячого садка. Зауважимо, що це не лише заняття, а й комплекс комунікативних, ігрових, соціокультурних чинників, що стимулюють дітей до використання англійської мови у грі, спілкуванні, повсякденному житті.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про певні характеристики англомовного середовища в ЗДО, зокрема:

– систематичний мовний контекст, коли діти чують, бачать та відтворюють англійську мову;

– інтеграція англійської мови у різні види діяльності дітей дошкільного віку та всі режимні моменти;

– впровадження в освітній процес відео-, аудіофрагментів англійською мовою, використання відповідного дидактичного матеріалу;

– педагогічна підтримка процесу засвоєння англійської мови всіх суб'єктів освітнього процесу.

Важливо звернути увагу на компоненти англомовного середовища у ЗДО, серед яких ми визначаємо: мовну, предметно-просторову, культурну, емоційно-мотиваційну, професійну. Зупинимось на цьому більш детально.

Так, *мовна складова* відіграє провідну роль, оскільки використання англійської мови у спілкуванні з дітьми, впровадження англійських фраз, вітальних конструкцій, проведення занять англійською з використанням мови через пісні, вірші є ключовим компонентом успіху.

Предметно-просторовий компонент передбачає систематичне використання відповідної наочності англійською мовою – плакати, позначки на предметах, тематичні зони тощо. Важливим є і використання інтерактивних іграшок та інших дидактичних матеріалів англійською.

Не менш важливою є і *культурний компонент*, що передбачає занурення дітей у вивчення культури англомовних країн через свята, традиції, казки, участь у тематичних заходах та ін.

Під час організації англомовного середовища *емоційно-соціальний компонент* передбачає створення комфортної атмосфери підтримки, заохочення мовної ініціативи з боку дітей, взаємодії між дошкільниками англійською мовою під час ігор та, навіть, побутових ситуацій.

Професійний компонент спрямований на постійний саморозвиток та самовдосконалення вихователів-практиків щодо роботи в англомовному середовищі шляхом участі у підвищенні

кваліфікації, неформальній освіті, тренінгах та семінарах щодо методик раннього навчання іноземних мов.

Отже, англомовне середовище є запорукою успішного опанування іноземною мовою вже на етапі дошкілля.

Визначимось із управлінськими аспектами щодо організації англомовного середовища в ЗДО та позначимо принципи позиції щодо менеджменту якості такої організації.

Зауважимо, що «менеджмент якості» здебільшого розуміється у наукових розвідках як:

– галузь знань, що допомагає здійснити функції керування, суб'єктами якого є люди і спрямована на людей [1, с. 145–151];

– сукупність принципів, методів, засобів і форм організації і керування виробництвом і виробничим процесом [2, с. 7–9].

Висновковуємо, що менеджмент якості – це певна стратегія, спрямована на удосконалення всіх процесів у закладі, у тому числі упровадження інновацій, оцінювання результатів, моніторинг ефективності та створення відповідних умов.

Отже, менеджмент якості в організації англомовного середовища в ЗДО можемо визначити як *комплекс управлінських дій, що зосереджені на створенні, підтримці та системному удосконаленні умов для ефективного вивчення дошкільниками англійської мови.*

До управлінських дій для менеджменту якості відносимо: планування, організацію, контроль та моніторинг, удосконалення, соціальне партнерство.

Планування якості англомовного середовища в ЗДО передбачає розробку стратегій щодо упровадження англомовного середовища, визначення мети, завдань, очікуваних результатів та критеріїв якості, а також добір відповідних методик, методичних матеріалів і кадрового забезпечення в ЗДО. Уважаємо, що ефективно спланована система управлінських дій забезпечить упровадження англійської мови в освітній простір ЗДО.

Безпосередньо, організація менеджменту якості передбачає формування відповідної команди педагогів в ЗДО (вихователі, логопеди, музичні керівники, методисти, адміністрація), інтеграцію англійської мови в освітній процес та режимні моменти, створення відповідного простору (візуалізація, тематичні зони, дидактичний матеріал тощо).

Контроль та моніторинг передбачає регулярну діагностику сформованих мовних навичок дітей дошкільного віку, оцінювання якості мовного середовища в ЗДО та стилю педагогічної взаємодії в системі «вихователь-дошкільник», а також анкетування батьків дітей для з'ясування рівня задоволеності результатом.

На основі даних моніторингу відбувається удосконалення якості англомовного середовища в ЗДО через запровадження комплексу коригувальних заходів, а також шляхом обміну досвідом, участі педагогів та представників управлінської

системи у педагогічних майстернях, форумах круглих столів тощо.

І, нарешті, соціальне партнерство як складова менеджменту якості англомовного середовища передбачає активне залучення батьків для підтримки функціонування середовища, створення спільного освітнього простору в мережі «дитина – педагог – батьки».

Висновки. Отже, англомовне середовище в ЗДО визначаємо як інтегративну сукупність спеціально організованих умов, що сприяють ефективному засвоєнню англійської мови дітьми дошкільного віку в освітньому процесі дитячого садка. Своєю чергою, менеджмент якості в організації англомовного середовища в ЗДО визначаємо як комплекс управлінських дій, що зосереджені на створенні, підтримці та системному удосконаленні умов для ефективного вивчення дошкільниками англійської мови. До управлінських дій менеджменту якості англомовного середовища в ЗДО зараховуємо: планування (розробка стратегій щодо упровадження англомовного середовища, визначення мети, завдань, очікуваних результатів та критеріїв якості, а також добір кадрового забезпечення в ЗДО), організацію (формування відповідної команди педагогів у ЗДО та інтеграція англійської мови в освітній процес та режимні моменти), контроль та моніторинг (діагностика сформованих мовних навичок дошкільників, оцінювання якості англомовного середовища та стилю педагогічної взаємодії), удосконалення (підвищення кваліфікації педагогів англомовного середовища на основі моніторингових даних), соціальне партнерство (відкритість середовища).

Перспективи подальших досліджень убачаємо розробці системи підвищення кваліфікації вихователів ЗДО щодо реалізації англомовного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батечко Н., Лут М. Система менеджменту якості вищої освіти: методологічний аспект. *Освітнологія*. 2018. №7. С. 145–151.
2. Гінзбург М.Д., Коваленко С.Є., Ключь А.М. Стандарти та системи керування: міжнародний та європейський досвід і його запровадження в Україні. *Стандартизація. Сертифікація. Якість*. 2016. №1. С. 7–16.
3. Жукова Ю.В. Англомовне освітнє середовище в закладах фахової передвищої освіти: педагогічні засади та інноваційна модель. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. №3(33). С. 775–782.
4. Закон України «Про дошкільну освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text>
5. Костікова І.І., Цзян Х. Використання англомовного музично-пісенного матеріалу в початковій школі Китаю. *Вісник ХНУ імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2024. №100. С. 127–135.
6. Язловицька О.В. Роль мовного середовища на заняттях з іноземної мови. *International Science Journal of Education & Linguistics*. Vol. 3, No. 2. 2024. С. 70–79.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА БАКАЛАВРІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ СВІТОГЛЯДНОЇ ПАРАДИГМИ

PEDAGOGICAL PRACTICE OF BACHELOR OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE MODERN WORLDVIEW PARADIGM

У статті досліджено особливості організації педагогічної практики бакалаврів дошкільної освіти в контексті сучасної світоглядної парадигми, яка висуває нові вимоги до особистості педагога як носія цінностей, гуманістичних ідей та активного транслятора соціокультурного досвіду. Акцентовано увагу на тому, що педагогічна практика має потенціал не лише для розвитку фахових компетентностей, але й для глибокої трансформації світоглядної позиції здобувачів освіти, їхнього ціннісного самовизначення та професійного самоствердження.

Проаналізовано особливості формування мети та визначення змісту педагогічної практики, зокрема в аспекті формування професійної ідентичності, педагогічної культури, морально-етичної відповідальності та емоційно-ціннісного ставлення до дитини. Схарактеризовано комплекс професійних компетентностей, які мають бути сформовані у здобувачів освіти у результаті проходження педагогічної практики в групах дітей дошкільного віку.

Наголошено на значущості продуктивної взаємодії керівників практики (від закладу вищої освіти і закладу дошкільної освіти), яка має ґрунтуватися на партнерстві, спільному плануванні та координації дій, що дозволить забезпечити цілісність освітнього процесу та досягнення високої якості підготовки майбутніх фахівців.

Висвітлено роль практики як ключової ланки між теоретичною підготовкою й реальною педагогічною діяльністю, що дозволяє здобувачам не лише застосовувати знання, але й осмислити їх у живому контексті взаємодії з дитиною, колегами, батьками.

У межах статті обґрунтовано шляхи вдосконалення педагогічної практики відповідно до викликів сучасного освітнього середовища, серед яких: необхідність оновлення змісту та методів практичної підготовки, впровадження менторських моделей супроводу, розвиток рефлексивних умінь студентів, а також інтеграція цифрових технологій у практичну діяльність. Особливу увагу приділено потребі формування особистісної зрілості, здатності до критичного мислення, усвідомленого вибору педагогічної стратегії та готовності до інноваційної діяльності як невід'ємних складових професійного становлення майбутнього вихователя.

Ключові слова: педагогічна практика, бакалаври дошкільної освіти, світоглядна

парадигма, професійна ідентичність, вихователь.

The article examines the peculiarities of the organization of pedagogical practice of bachelors of preschool education in the context of the modern worldview paradigm, which puts forward new requirements for the personality of a teacher as a carrier of values, humanistic ideas and an active translator of socio-cultural experience. Attention is focused on the fact that pedagogical practice has the potential not only for the development of professional competencies, but also for a deep transformation of the worldview of education seekers, their value self-determination and professional self-affirmation.

The peculiarities of forming the goal and determining the content of pedagogical practice are analyzed, in particular in the aspect of the formation of professional identity, pedagogical culture, moral and ethical responsibility and emotional and value attitude towards the child. The complex of professional competencies that should be formed in education seekers as a result of pedagogical practice in groups of preschool children is characterized.

The importance of productive interaction between practice managers (from a higher education institution and a preschool education institution) is emphasized, which should be based on partnership, joint planning and coordination of actions, which will ensure the integrity of the educational process and achieve high quality training of future specialists.

The role of practice as a key link between theoretical training and real pedagogical activity is highlighted, which allows applicants not only to apply knowledge, but also to comprehend it in the live context of interaction with a child, colleagues, and parents.

The article substantiates ways to improve pedagogical practice in accordance with the challenges of the modern educational environment, including: the need to update the content and methods of practical training, the introduction of mentoring support models, the development of students' reflective skills, and the integration of digital technologies into practical activity. Special attention is paid to the need to form personal maturity, the ability to think critically, a conscious choice of pedagogical strategy and readiness for innovative activity as integral components of the professional development of a future educator.

Key words: pedagogical practice, bachelors of preschool education, worldview paradigm, professional identity, educator.

УДК 372.3

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.40>

Іванова Н.В.,

докт. філос. наук, доцентка,
доцентка кафедри теорії
та методики дошкільної освіти,
декан факультету дошкільної освіти
та музичного мистецтва
Комунального закладу вищої освіти
«Луцький педагогічний коледж»
Волинської обласної ради

Постановка проблеми. Сьогоднішній етап розвитку людства характеризується зміною світоглядної парадигми: від технократичного мислення до гуманістичного, від авторитарного стилю педагогіки до партнерського, від орієнтації на стандартизацію до визнання індивідуальності кожної дитини. У цих умовах педагог має не лише передавати знання, а виступати носієм нової філософії освіти,

що базується на принципах гуманізму, культурної відкритості, інклюзивності та ціннісного виховання.

Педагогічна практика є ключовим компонентом у формуванні професійної компетентності майбутнього вихователя, адже саме під час практики відбувається інтеграція теоретичних знань із реальними освітніми процесами. Вона забезпечує розвиток педагогічного мислення, професійної

рефлексії, уміння працювати в колективі, взаємодіяти з дітьми, батьками та колегами. У контексті сучасної освітньої політики, зорієнтованої на розвиток дитини як особистості, постає необхідність переосмислення змісту, форм і методів організації педагогічної практики.

Окремо варто наголосити на зростанні ролі дошкільної освіти, що визначається як фундаментальний етап у становленні особистості. Це вимагає від майбутніх педагогів глибокої світоглядної підготовки, чутливості до потреб дитини, здатності створювати розвивальне, безпечне, інклюзивне середовище. Педагог повинен володіти не лише професійними знаннями й навичками, а й високим рівнем емоційного інтелекту, критичного мислення, здатністю до саморефлексії.

У контексті євроінтеграційних процесів і реалізації принципів Нової української школи важливим стає впровадження у педагогічну практику цінностей демократичного суспільства, сталого розвитку, міжкультурного діалогу, що вимагає зміни підходів до організації практики, оновлення її змісту та структури, залучення сучасних методик, інноваційних форм взаємодії та оцінювання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Проблема організації педагогічної практики бакалаврів дошкільної освіти в Україні є об'єктом активного наукового дослідження в контексті модернізації системи підготовки майбутніх педагогів. Серед українських учених, які присвятили свої праці цьому питанню, варто виокремити В. Дем'яненко та А. Січкара [11], які розглядають педагогічну практику як важливий чинник професійного самовдосконалення студентів і формування їхньої професійної ідентичності.

Л. Карнаух і О. Мельникова досліджують формування фахових компетентностей майбутніх вихователів у контексті поєднання теоретичної підготовки та практичної діяльності, акцентуючи увагу на необхідності створення інтеграційної моделі підготовки [4].

Ю. Волинець і В. Вертугіна обґрунтовують значення педагогічної практики у процесі професійного становлення студентів і виокремлюють її роль у розвитку педагогічної культури й уміння працювати з дітьми [2].

Окрему увагу заслуговують дослідження Л. Кідіної, яка вивчала умови формування професійної компетентності майбутніх вихователів у процесі проходження ними педагогічної практики, а також запропонувала авторські методичні підходи до організації цього процесу [5]. Сучасні підходи до організації практики представлені також у методичних рекомендаціях Н. Семенової, О. Бартків, Н. Алендарь та О. Дурманенко, які пропонують коучинговий формат практики з метою підвищення її ефективності [6].

У сфері цифровізації освіти важливим є внесок О. Літченко, Т. Шинкара та Л. Гаращенко, які

досліджували особливості організації дистанційної педагогічної практики та шляхи її вдосконалення [7].

Методичні підходи до організації та оцінювання педагогічної практики також були предметом дослідження Т. Танько й І. Ларіної [12].

Таким чином, сучасні українські дослідники розглядають педагогічну практику як цілісний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, підкреслюючи її значення у формуванні професійної компетентності, педагогічної культури, ціннісних орієнтацій та інноваційного стилю діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас недостатньо дослідженою лишається проблема організації педагогічної практики в групах дітей дошкільного віку в умовах сучасної світоглядної парадигми.

Мета статті – проаналізувати особливості організації педагогічної практики бакалаврів дошкільної освіти в контексті сучасної світоглядної парадигми, розкрити її роль як ключового чинника формування професійного світогляду, ціннісних орієнтацій, гуманістичних установок і педагогічної ідентичності майбутніх вихователів, а також обґрунтувати шляхи вдосконалення цього процесу відповідно до викликів сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна практика студентів посідає ключове місце в сучасній освітній парадигмі, оскільки саме в процесі практичної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань з реальним освітнім середовищем. Вона сприяє формуванню особистості майбутнього педагога як активного, відповідального та креативного учасника освітнього процесу. О. Горбань зазначає, що в сучасній моделі освіти акценти робляться на розробку такої освітньої стратегії, яка має забезпечити не лише високий рівень професіоналізму, а й розвиток культурно-соціальної компетентності особистості як активного учасника суспільного життя [3, с. 4].

За словами дослідниці, сучасна освіта дедалі більше орієнтується не на об'єкти зовнішнього світу, які слід засвоїти учневі, а на саму людину як суб'єкта, що змінюється у процесі пізнання й водночас трансформує світ. Особистість розглядається як джерело творчості й продуктивної діяльності. Освітня парадигма нового типу ґрунтується не на простому відтворенні знань минулого, а на здатності адаптувати та застосовувати їх у нових, часто непередбачуваних умовах. При цьому вона готує людину до «невизначеного майбутнього», водночас зберігаючи певний арсенал засобів реагування на нестабільні ситуації. Таким чином, сучасна освіта апелює до відносності ціннісних орієнтирів і вчить кожне нове покоління бути готовим до мінливості життєвих ситуацій, критично

осмислювати їх, обирати адекватні способи реагування та приймати нестандартні рішення [3, с. 3].

Щодо тлумачення поняття «парадигма», нам імпонує підхід О. Огієнка, який розглядав її як базову концептуальну схему або методологічний конструкт, що об'єднує провідні наукові теорії та моделі розв'язання проблем, які переважають у певний історичний період розвитку науки [9].

Н. Батечко та М. Михайліченко розглядають поняття «парадигма освіти» як ключову ідею або концепцію, що лежить в основі проектування освітніх систем, виступаючи своєрідною базовою моделлю чи стратегією освітньої діяльності [1, с. 31]. Водночас Н. Мельник акцентує увагу на тому, що освітня парадигма пов'язана із переходом до нової гуманістично-інноваційної моделі освіти, яка забезпечує її конкурентоспроможність у європейському та глобальному освітньому середовищі [8].

Сучасна парадигма освіти має вирішальне значення для ефективної підготовки майбутніх вихователів, оскільки вона зміщує акценти з репродуктивного засвоєння знань на розвиток особистості як активного, творчого, рефлексивного суб'єкта освітнього процесу. Орієнтація на гуманістичні, інноваційні, компетентнісні та особистісно-зорієнтовані підходи дає змогу формувати педагогів, здатних діяти в умовах нестабільності, гнучко реагувати на освітні виклики, будувати взаємодію з дитиною на засадах партнерства, поваги до її індивідуальності та розвитку критичного мислення. Така парадигма не лише сприяє професійному зростанню, а й закладає основи для формування нової генерації вихователів, які здатні забезпечувати якісну дошкільну освіту в умовах змінного соціального контексту.

За словами О. Літченко, важливою складовою професійної компетентності вихователя дошкільного закладу є володіння глибокими, достовірними знаннями та практичними вміннями в різних сферах [7, с. 92]. Відтак, актуалізується необхідність пошуку ефективних засобів формування особистості педагога, який відповідав би вимогам сучасного суспільства, був носієм гуманістичних цінностей, духовно-моральної культури, високого рівня педагогічної майстерності та здатним ініціювати й реалізовувати інноваційні процеси в теорії й практиці дошкільної освіти [7, с. 92].

На думку М. Опольської та співавторів, надійне підґрунтя для формування сучасного фахівця, створює ефективне поєднання таких підходів, як системний, синергетичний, урологічний, аксіологічний, антропологічний, ресурсний, особистісно-діяльнісний, гуманістичний, компетентнісний та студентоцентризований [10, с. 141].

Автори також підкреслюють, що саме інтеграція зазначених підходів у цілісну освітню концепцію дозволяє досягти кількох ключових цілей:

забезпечити наукоємність освіти, тобто її універсальність за метою і змістом; уніфікувати вимоги до освітніх систем різних країн, що сприятиме академічній мобільності, професійному зростанню та обміну досвідом; формувати особистість з інноваційним мисленням, здатну працювати з великими обсягами інформації та освоювати новітні технології. Крім того, важливим результатом має стати вміння творчо застосовувати отримані знання в практичній діяльності та брати на себе відповідальність за прийняті рішення. Освіта повинна максимально відповідати очікуванням здобувачів, а сучасна парадигма – бути гуманістичною, особистісно орієнтованою та спрямованою на розвиток вільної, мислячої, критично налаштованої особистості, здатної до саморозвитку та рефлексії [10, с. 141].

Розділяють таке бачення сучасної парадигми освіти і Л. Карнаух, О. Мельникова, зауважуючи, що освітній процес має ґрунтуватися на принципах студентоцентризованого та особистісно орієнтованого підходу до навчання, а також базуватися на компетентнісному, системному та інтегративному підходах. На думку науковців, важливо забезпечити практичну підготовку здобувачів освіти й створити інформаційно-освітній контент, що сприятиме розвитку їхньої самоосвіти [4, с. 116]. Продовжуючи цю думку, зауважимо, що ключовим завданням сучасної вищої освіти є формування у студентів здатності до критичного мислення, самостійного ухвалення рішень і відповідальності за власну освітню траєкторію.

При цьому, як слушно додають Ю. Волинець та В. Вертугіна, на сьогодні особливо важливо, щоб у закладах вищої освіти освітній процес був спрямований не лише на формування у майбутніх фахівців фахових знань, умінь і навичок, але й на розвиток особистісних якостей, які мають професійне значення [2, с. 166]. Йдеться про розкриття інтелектуального потенціалу студента, врахування його інтересів, здібностей, мотивації та ціннісних орієнтирів.

Відтак, педагогічна практика, як невід'ємна складова освітнього процесу, що інтегрує теоретичну підготовку студентів із практичною діяльністю, виступає одним із ключових чинників ефективної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти до професійної діяльності [2, с. 166].

За А. Січкар та В. Дем'яненко, педагогічна практика є процесом, під час якого студент отожднює себе з новою соціальною роллю майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, що супроводжується змінами у його уявленнях про власну особистість, трансформацією «Я-концепції» та коригуванням самооцінки [11, с. 224].

На думку Ю. Волинець і В. Вертугіної, оволодіння педагогічною діяльністю та формування готовності до неї можливі лише за умови тісної

взаємодії й гармонійного поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти [2, с. 167]. У цьому контексті педагогічна практика виступає конкретною формою набуття професійних умінь, слугує основою для осмислення, поглиблення та узагальнення теоретичних знань. Вона сприяє формуванню необхідних професійних компетентностей, навчає аналізувати власну діяльність, набувати практичного педагогічного досвіду, здійснювати елементи наукового пошуку й утверджувати позитивну мотивацію до навчання у педагогічному середовищі [2, с. 167].

На основі вище викладеного можемо стверджувати про те, що педагогічна практика є ключовою формою професійної підготовки студентів, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності, а також слугує середовищем, у якому відбувається становлення професійної ідентичності, розвиток педагогічного мислення, формування фахових компетентностей та особистісних якостей, значущих для ефективної роботи у сфері освіти. Завдяки педагогічній практиці студенти отримують можливість застосовувати знання на практиці, аналізувати власну діяльність, набувати реального педагогічного досвіду й поступово входити в професійну роль.

Метою педагогічної практики в Комунальному закладі вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради на спеціальності 012 Дошкільна освіта є підготовка студентів до цілісного виконання функцій вихователя в групах дітей дошкільного віку, формування вміннь здійснювати освітню роботу в закладах дошкільної освіти різного типу, розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності.

Визначена мета має низку позитивних аспектів, що відповідають сучасним підходам до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Насамперед, важливою є орієнтація на цілісне виконання функцій вихователя в умовах реального освітнього процесу, що свідчить про намагання забезпечити практичну спрямованість підготовки студентів. Такий підхід сприяє формуванню цілісного уявлення про професійну діяльність, адаптації до специфіки роботи з дітьми дошкільного віку та готовності до виконання функціональних обов'язків. Крім того, у меті наголошується на здатності майбутнього фахівця здійснювати освітню роботу в закладах дошкільної освіти різного типу, що відповідає вимогам до універсальності, гнучкості та адаптивності сучасного педагога. Особливо позитивною є увага до розвитку творчого підходу до педагогічної діяльності, адже креативність і здатність до нестандартного мислення є важливими рисами ефективного вихователя.

Таким чином, сформульована мета демонструє орієнтацію на практичну, діяльну й особистісну складову підготовки студентів, що є актуальним у контексті сучасної парадигми освіти.

Зміст педагогічної практики в групах дітей дошкільного віку охоплює систему взаємопов'язаних видів діяльності студентів, спрямованих на формування професійних компетентностей, розвиток педагогічного мислення та набуття практичного досвіду роботи з дітьми. Основними складовими такого змісту є:

- організація життєдіяльності дітей (студенти залучаються до планування та проведення різних форм організації дитячої діяльності (ігрової, пізнавальної, художньо-естетичної, рухової тощо), дотримуючись режиму дня і враховуючи вікові особливості дітей);

- проведення освітньої роботи (передбачає підготовку та реалізацію занять з різних освітніх напрямів (мовлення, математика, природа, музика, образотворче мистецтво тощо), відповідно до програми ЗДО та сучасних методичних підходів);

- педагогічне спостереження та аналіз (студенти вивчають поведінку, інтереси, рівень розвитку та індивідуальні особливості дітей, ведуть щоденники спостережень, аналізують педагогічні ситуації);

- робота з педагогічною документацією (студенти навчаються складати перспективні та календарні плани, плани занять, індивідуальні картки розвитку дитини, оформлювати педагогічні спостереження та звітну документацію);

- співпраця з педагогічним колективом і батьками (передбачає участь у нарадах, педагогічних консилиумах, заходах взаємодії з родинами вихованців, що формує вміння налагоджувати професійні стосунки).

Схарактеризований зміст педагогічної практики спрямований на всебічну підготовку студентів до реальної професійної діяльності у закладах дошкільної освіти, забезпечуючи поєднання теоретичних знань і практичних навичок у процесі безпосередньої взаємодії з дітьми.

У процесі педагогічної практики бакалаври дошкільної освіти мають сформувати комплекс професійних компетентностей, які забезпечують їхню готовність до професійної діяльності в закладах дошкільної освіти. Насамперед це компетентності, що включають здатність планувати, організовувати та реалізовувати освітній процес відповідно до чинних нормативних вимог, застосовувати сучасні методики, педагогічні технології та інноваційні підходи до навчання та виховання дітей, а також уміння ефективно організовувати різні види діяльності – ігрову, пізнавальну, художню. Передбачають знання вікових та індивідуальних особливостей дітей дошкільного віку, здатність створювати безпечне та емоційно

комфортне освітнє середовище, надавати психологічну підтримку дитині, а також будувати з нею партнерські взаємини на основі довіри, поваги та взаєморозуміння. Важливе місце посідають комунікативні компетентності, що виявляються у здатності ефективно спілкуватися з дітьми, батьками, колегами та адміністрацією, дотриманні педагогічної етики.

У контексті сучасної парадигми освіти, яка орієнтована на особистісно-орієнтований, компетентнісний та практико-орієнтований підходи, ключовою в забезпеченні ефективності та результативності педагогічної практики є роль керівників практикою: як від кафедри закладу вищої освіти, так і від закладу дошкільної освіти.

Керівник практики від кафедри виступає академічним наставником, який забезпечує методичний, науковий та організаційний супровід здобувачів освіти. Він виконує функцію модератора освітнього процесу, спрямовує студентів на досягнення запланованих результатів навчання, координує взаємозв'язок між теоретичною підготовкою та практичною діяльністю. У рамках сучасної парадигми освіти такий керівник має не лише контролювати процес проходження практики, а й бути фасилітатором рефлексії, критичного мислення та професійного зростання студентів.

Керівник практики від закладу дошкільної освіти, у свою чергу, забезпечує практичне занурення студента в професійне середовище. Він організовує умови для активної участі здобувача у всіх аспектах освітнього процесу, здійснює наставництво, демонструє зразки ефективної педагогічної діяльності. Такий керівник відіграє роль безпосереднього ментора, що передає практичний досвід, формує у студентів реалістичне уявлення про професійні виклики та сприяє розвитку їхніх професійних компетентностей.

Взаємодія керівників має ґрунтуватися на партнерстві, спільному плануванні та координації дій, що дозволяє забезпечити цілісність освітнього процесу та досягнення високої якості підготовки майбутніх фахівців. У контексті сучасної освіти вони разом формують освітнє середовище, в якому педагогічна практика стає не лише етапом засвоєння професійних навичок, а й простором для розвитку професійної ідентичності, інноваційного мислення та готовності майбутніх фахівців до змін.

Висновки. Педагогічна практика у системі підготовки бакалаврів дошкільної освіти є не лише формою професійного навчання, а й важливим механізмом становлення світоглядної позиції майбутнього вихователя. Вона відіграє ключову роль у процесі особистісного й професійного зростання студента, створюючи простір для реального зіткнення з професійною діяльністю, переосмислення власних уявлень про виховання, педагогічну відповідальність і соціальну місію педагога.

Практика забезпечує можливість для студентів інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю, формуючи не лише фахові навички, а й систему ціннісних орієнтирів, педагогічну рефлексію, емоційно-моральну чутливість та гуманістичне бачення дитини як унікальної особистості і повноцінного суб'єкта освітнього процесу.

Успішна реалізація педагогічної практики в світоглядному аспекті можлива лише за умови створення цілісної, ціннісно насиченої освітньої екосистеми, де активно співпрацюють заклади вищої освіти та заклади дошкільної освіти. Така взаємодія повинна базуватись на принципах партнерства, довіри, відкритого діалогу та спільного педагогічного супроводу студента. Важливою умовою є впровадження менторства як форми індивідуальної підтримки та професійного наставництва, що сприяє розвитку рефлексивних практик, усвідомленню студентами власного прогресу та критичному осмисленню професійної діяльності.

Необхідною також є глибинна трансформація підходів до організації практики – від традиційної, репродуктивної моделі, зорієнтованої на формальне виконання завдань, до особистісно орієнтованої моделі, в якій студент постає не як пасивний виконавець, а як активний суб'єкт освітніх змін. У такий моделі практика виступає не лише полем для апробації знань, а й простором самопізнання, морального вибору, формування критичного мислення та реалізації індивідуального педагогічного бачення, що відповідає викликам сучасного дошкільного виховання та потребам суспільства.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Батечко Н., Михайліченко М. Еволюція освітніх парадигм у сучасному дискурсі. *Освітлогія*. 2020. № 9. С. 29-37.
2. Волинець Ю., Вертугіна В. Роль педагогічної практики у професійному становленні майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти. *Молодий вчений*. 2020. № 1 (77). С. 166-170. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2020-1-77-36>
3. Горбань О.В. Філософська парадигма сучасної освіти в постіндустріальному суспільстві. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філософія*. 2020. № 1. Том 31 (70). С. 1-5.
4. Карнаух Л. П., Мельникова О. М. Формування фахових компетентностей бакалаврів дошкільної освіти в контексті теоретико-практичної підготовки в закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 113-119. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2022-4-16>
5. Кідіна Л. М. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі педагогічної практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лілія Михайлівна Кідіна. Кіровоград, 2011. 235 с. Режим доступу: <https://mydisser.com/en/catalog/view/formuvannya-profesiynoi-kompetentnosti-maybutnih-vihovateliv-doshkilnih-navchalnih-zakladiv-u-proce.html>

6. Коуч-щоденник педагогічної практики в ЗДО (літньої) (навчально-методичні рекомендації)/ Укладачі: Н. Семенова, О. Бартків, О. Дурманенко. ФОП Ю. Мажула, Луцьк, 2023. 100 с.

7. Літіченко О., Шинкар Т., Гаращенко Л. Напрями вдосконалення дистанційного формату підготовки бакалаврів дошкільної освіти. Освітологія. 2022. №11. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2022.11.9>

8. Мельник Н. І. Гуманістична парадигма освіти як умова ефективної організації інклюзивної освіти в Україні. Вісник психології і педагогіки. 2012. № 9. Режим доступу : <https://www.psyh.kiev.ua>

9. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія. Суми: Елада, 2008. 444 с.

10. Опольська М. В., Челомбітько Т. В., Міршук О. Є., Лютко Н. В., Козаченко С. М. Філософські основи сучасної парадигми освіти. Культурологічний альманах. 2023. №1. С. 136-143.

11. Січкарь А. Д., Дем'яненко В. І. Педагогічна практика як мотиватор професійного самовдосконалення студентів. Освітологічний дискурс: електронне наукове фахове видання. 2020. Том 31 (4). С. 214-23. Режим доступу: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/33943>

12. Танько Т., Ларіна І. Методичні вказівки до проходження педагогічної практики в ЗДО / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2023. 24 с. Режим доступу: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9860>

ОСНОВНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ПРОЦЕСОМ
СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИBASIC PRINCIPLES OF MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL PROCESS
OF A MODERN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION

У статті здійснено теоретичне обґрунтування основних засад управління освітнім процесом у сучасному закладі дошкільної освіти. Визначено низку завдань, які стоять перед його керівником в контексті впровадження інноваційних підходів до управління (гуманізація педагогічної взаємодії; впровадження особистісно орієнтованих педагогічних технологій управлінської діяльності; засвоєння нових критеріїв оцінювання педагогічної діяльності на всіх рівнях; упровадження принципів особистісно орієнтованого управління освітнім процесом; стимулювання розвитку творчості педагогічного колективу для створення науково-методичного забезпечення змісту особистісно орієнтованої дошкільної освіти). Основну увагу зосереджено на аналізі класифікацій принципів управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти, запропонованих сучасними українськими науковцями. Визначено та схарактеризовано методи (прямі й опосередковані методи, індивідуальні та колективні, матеріальні, дисциплінарні й моральні) управління. Виокремлено ефективні сучасні управлінські технології у царині освіти (моделювання навчально-виховного процесу, співробітництво; прогнозування, індивідуально-диференційований підхід до надання освітніх послуг) та умови їхньої реалізації (аналіз діяльності закладу дошкільної освіти, виявлення недоліків у його роботі; з'ясування їх причин та подолання у сфері наданих послуг, урахування запитів вихователів та ухвалення відповідних рішень).

Наголошено на тому, що ефективність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти залежить від якісної організації управлінської діяльності, основними ознаками якої є демократичний стиль керівництва, персоналізований підхід до персоналу, акцент на морально-етичні цінності, визнання індивідуального внеску кожного учасника освітнього процесу і налагодження сприятливого психолого-педагогічного середовища.

Ключові слова: освітній процес, заклад дошкільної освіти, управлінська діяльність, керівник закладу дошкільної освіти, принципи управління, методи управління, технології управлінської діяльності.

The article provides a theoretical justification of the basic principles of educational process management in a modern preschool educational institution. A number of tasks facing its head in the context of implementing innovative approaches to management are identified (humanization of pedagogical interaction; implementation of personally oriented pedagogical technologies of management activities; mastering new criteria for evaluating pedagogical activities at all levels; implementation of the principles of personally oriented management of the educational process; stimulation of the development of creativity of the pedagogical team to create scientific and methodological support for the content of personally oriented preschool education).

The main attention is focused on the analysis of the classifications of the principles of managerial activity of the head of a preschool educational institution, proposed by modern Ukrainian scientists. The methods (direct and indirect methods, individual and collective, material, disciplinary and moral) of management are determined and characterized. Effective modern management technologies in the field of education are highlighted (modeling of the educational process, cooperation; forecasting, individually differentiated approach to the provision of educational services) and the conditions for their implementation (analysis of the activities of a preschool educational institution, identification of shortcomings in its work; clarification of their causes and overcoming in the field of services provided, consideration of teachers' requests and adoption of appropriate decisions).

It is emphasized that the effectiveness of the educational process in a preschool educational institution depends on the high-quality organization of managerial activities, the main features of which are a democratic style of management, a personalized approach to personnel, an emphasis on moral and ethical values, recognition of the individual contribution of each participant in the educational process, and the establishment of a favorable psychological and pedagogical environment.

Key words: educational process, preschool educational institution, management activity, head of preschool educational institution, management principles, management methods, management activity technologies.

УДК 373.2.091

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.41>

Івах С.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри загальної педагогіки
та дошкільної освіти
Дрогобицького державного
педагогічного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Важливі трансформаційні процеси у сучасному вітчизняному дошкіллі детерміновані входженням України до глобального освітнього простору, що, зі свого боку, супроводжується зміною суспільних пріоритетів, гуманізацією навчання й виховання, їх переорієнтацією на особистісно спрямовану модель розвитку. У цьому контексті особливо актуалізується необхідність упровадження численних вискоєфективних педагогічних, організаційно-управлінських інновацій, що забезпечують якісну

модернізацію власне процесу набуття відповідних знань.

Водночас його суттєво гальмує низка суперечностей, насамперед між усе більшими вимогами до керівників вітчизняних ЗДО та обмеженим рівнем їхньої професійної підготовки, особливо стосовно володіння сучасними інноваційними управлінськими технологіями. Окрім того, сьогодні увиразнюється значний дисонанс між соціальним запитом на високий фаховий рівень підготовки педагогічного персоналу й недостатнім

методичним забезпеченням його управлінської діяльності у ЗДО.

За цих умов пріоритетного значення набуває т. зв. управлінська компетентність керівників закладів дошкільної освіти як системне поєднання їхніх (очільників) управлінської культури, здатності до стратегічного мислення, до ефективної командної взаємодії та реалізації освітньої політики з метою сприяння цілісному розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У вітчизняному науковому дискурсі проблема управлінської компетентності керівника закладу дошкільної освіти розглядається у дослідженнях В. Бондаря, І. Дичківської, Л. Карамушки, Н. Кичук, Л. Паращенко та ін.

Зокрема, В. Бондар під управлінською компетентністю розуміє «...інтеграцію знань, умінь, особистісних якостей і управлінської культури, необхідних для ефективного керівництва закладом дошкільної освіти» [2, с. 22]. Науковець виокремлює чотири взаємопов'язані компоненти означеної фахової компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. Зі свого боку, І. Бойко наголошує на важливості сформованих у керівника стратегічного мислення, комунікативної відкритості і здатності до інноваційної діяльності [1, с. 26]. Вітчизняна дослідниця І. Дичківська вважає наявність компетентнісного підходу основою професійного розвитку педагогів, зокрема щодо готовності керівників освітніх установ до фахового партнерства і делегування відповідних повноважень [3, с. 95]. Для Л. Карамушки досліджувані психологічні аспекти управлінської взаємодії, стресостійкість та емоційна компетентність керівника освітнього закладу видаються чинниками ефективного управління в навчально-виховному середовищі [5, с. 68].

Сучасні дослідники стурбовані недосконалим рівнем фахової підготовки керівників ЗДО, обмеженістю програм післядипломної освіти і недостатністю відповідного практичного досвіду освітян у сфері управління.

Метою цієї статті є теоретичне обґрунтування основних засад управління освітнім процесом у сучасному закладі дошкільної освіти.

Глибокі й докорінні зміни в системі дошкільної освіти України сьогодні увиразнюють інноваційні підходи до управління закладами дошкільної освіти. Ці підходи передбачають реалізацію очільниками ЗДО таких завдань:

- гуманізувати педагогічну взаємодію персоналу ЗДО;
- сприймати всіх учасників освітньо-виховного процесу як рівноправних партнерів;
- опанувати і запровадити особистісно орієнтовані педагогічні технології, які ґрунтуються на конструктивному діалозі, вільному обміні думками та забезпечують високі колективні активність,

ініціативність, творчість усіх причетних до освітнього процесу;

– засвоїти нові критерії оцінювання педагогічної діяльності на всіх рівнях, упроваджуючи принципи особистісно орієнтованого управління освітнім процесом;

– спланувати відповідні заходи із підвищення юридичної та фінансової компетентності педагогічних працівників;

– постійно стимулювати творчість педагогічного колективу для створення науково-методичного забезпечення змісту особистісно орієнтованої дошкільної освіти [9, с. 97].

Для успішної реалізації окреслених численних завдань необхідно систематично працювати над удосконаленням роботи з кадрами, що має ґрунтуватися на таких виокремлених А. Яцинік, Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко принципах управлінської діяльності керівника закладу дошкільної освіти, як:

– *гуманізації*, що охоплює врахування можливостей, особливостей та потреб виховання; усунення всіх чинників негативного впливу на працездатність та здоров'я співробітників; створення здорового соціально-психологічного мікроклімату у ЗДО на основі доброзичливості, взаємодопомоги, взаємодовіри, взаємопідтримки, людяності тощо;

– *науковості*, який полягає в удосконаленні методичної роботи на засадах сучасних досягнень психолого-педагогічної науки та передового практичного досвіду у сфері дошкільля;

– *індивідуалізації* (тобто створення належних умов для розвитку творчого потенціалу кожного педагога);

– *економної мотивації*, що передбачає доцільне, раціональне використання робочого часу шляхом добору досконалих методичних заходів, активізації всіх членів педколективу, підвищення продуктивності їхньої діяльності;

– *колективізму*, згідно з яким мета кожного вихователя узгоджується із загальною метою діяльності всього колективу;

– *естетизації*, іншими словами, – привнесення т. зв. художніх елементів до змісту і форм роботи з педкадрами, що позитивно впливатиме на їхню емоційну сферу, викликати творче піднесення, радість, задоволення, спонукати до постійного вдосконалення;

– *проектних технологій* як програми чітко окреслених дій, спрямованих на досягнення певної мети [9, с. 106].

Суттєво доповнює аналізований перелік запропонована І. Іщенко й В. Шалаєвою класифікація управлінських засад, яка охоплює такі принципи:

– поваги та довіри до будь-якого учасника освітнього процесу;

– цілісного погляду на всіх суб'єктів навчально-виховного процесу;

- співробітництва;
- соціальної справедливості;
- індивідуального підходу;
- «збагачення роботи»;
- мотивування і стимулювання;
- т. зв. консенсусу;
- колегіальності ухвалення рішень;
- оновлення [4, с. 47].

На думку Г. Тимошко, виокремлення, систематизація і з'ясування закономірностей розвитку управлінської культури керівника уможлиблює визначення її відповідних принципів, у закладі дошкільної освіти, а саме:

«– *загальності*, реалізація якого передбачає прийняття управлінської культури всіма (або більшістю) педагогічними працівниками закладу дошкільної освіти;

– *доступності*, що означає розуміння й усвідомлення сутності управлінської культури всім персоналом закладу;

– *чіткості й однозначності*, що унеможлиблює множинне й суперечливе тлумачення її окремих положень;

– *апріорності*, що заперечує необхідність доводити її окремі положення (наприклад, цілі або цінності);

– *поваги до національної культури та індивідуальної, особистісної культури*;

– *обґрунтованості*, який забезпечує виокремлення базових чинників управлінської культури, її відповідності специфіці діяльності закладу;

– *досяжності основних цілей і цінностей* – який забезпечує можливість працівника будь-якого рівня досягати цілей особистісного розвитку та працювати для розвитку закладу загалом» [7, с. 11].

Результати управління виховним процесом ЗДО відображені у його меті. Її досягнення забезпечується завдяки вдало підібраним методам управління, під якими розуміють «...сукупність способів здійснення функцій управління, які забезпечують досягнення встановлених цілей та результатів» [4, с. 7].

Загалом методи управління можна сприймати як способи досягнення поставленої мети. У педагогічній літературі виокремлюють прямі й опосередковані методи, індивідуальні та колективні, матеріальні, дисциплінарні й моральні.

Використовуючи один із них, керівник ЗДО має можливість підібрати педагогічні кадри відповідно до посадових інструкцій, а також залучити вихователів до управлінських функцій задля здорової конкуренції у закладі дошкільної освіти.

На основі аналізу наукових досліджень Л. Пісоцька виокремлює три групи методів управління закладом дошкільної освіти: адміністративні, соціально-психологічні та економічні [6, с. 181]. Адміністративні, або організаційно-розпорядчі, методи управління регламентують діяльність усіх

суб'єктів закладу дошкільної освіти. Керівник використовує їх при складанні перспективного напрямку розвитку закладу дошкільної освіти, здійснює підбір, розстановку й виховання кадрів, розробляє та затверджує посадові інструкції; забезпечує внутрішній розпорядок і дисципліну. На основі цієї групи методів обґрунтовано умови для вимогливості керівника й особистої відповідальності кожного суб'єкта закладу дошкільної освіти. Розпорядчий характер методів адміністрування відповідає авторитарному стилю управління. Використовувати винятково адміністративні методи керівництва ЗДО не доцільно, оскільки сучасні нестабільні умови і зміна освітніх парадигм зумовлюють перехід на демократичний стиль управління [6, с. 182].

Соціально-психологічна група методів сприяє забезпеченню особистісної креативності, а також активізації діяльності кожного члена колективу шляхом матеріального і морального стимулювання. До зазначеної групи належать методи переконання, подяки, розпорядження, власний приклад керівника та ін.

Завдяки практичному використанню соціально-психологічних методів управління у суб'єктів освітнього процесу формуються позитивне ставлення до обов'язків, почуття відповідальності, вміння цінувати свободу вибору і правильно його здійснювати, а також умови конкурентного середовища [4, с. 7].

І остання, економічна група методів управління на рівні держави і закладу дошкільної освіти передбачає реалізацію принципу: «Від кожного за здібностями – кожному за працею. Це відзначення працівників за результатами їхньої діяльності упродовж року, за успіхи у підготовці дітей до навчання у школі, упровадження інновацій та інноваційну діяльність, до урочистих дат, за перемогу у конкурсах тощо. Використання економічних важелів за умови чесного, справедливого розподілу відповідно до результатів діяльності постає вагомим чинником стабільності педколективу [8, с. 157].

Застосування керівниками закладів дошкільної освіти різноманітних управлінських методів, які мають і позитивні, і негативні наслідки, залежить від ситуації у колективі, від сформованих взаємовідносин, від важливості поставленого завдання тощо. Однак вважаємо доцільною перевагу ідей демократизму й гуманізму при виборі конкретного методу або групи методів.

Практика роботи у вітчизняному закладі дошкільної освіти свідчить про широку реалізацію очільником як матеріальних, так і моральних методів управління. Щоправда, перші впроваджуються непослідовно – оскільки кількість та якість педагогічної діяльності вихователів не завжди визначається стажем роботи. На жаль, сьогодні стаж роботи у державних закладах дошкільної освіти зазвичай трактується як показник ефективності, як критерій

щомісячної матеріальної винагороди вихователя. З одного боку, мінімальний розмір зарплатні педагогічних працівників у галузі дошкілля спонукає фахівців до перегляду оплати праці, підвищення тарифів за категорії, звання. Ці критерії впливають і на розстановку кадрів у закладі дошкільної освіти, і на розробку та затвердження посадових інструкцій тощо.

Водночас принциповою видається позиція керівника закладу дошкільної освіти щодо використання методів морального впливу. Керівник зобов'язаний залучати вихователів до управління освітнім процесом до впровадження інноваційних технологій, здорової конкуренції у колективі, реалізації демократичних ідей. При цьому доцільно використовувати методи морального впливу, заохочення, побажання, подяки та ін. Усе це сприятиме удосконаленню освітнього процесу та управлінню кадрами в закладі дошкільної освіти.

Належно продумана управлінська технологія відображає теоретико-методичні і практичні засади дошкільної освіти. Як засіб розв'язання різноманітних проблем дошкільної освіти вона має такі ознаки:

- ґрунтується на досягненнях психолого-педагогічної науки;
- передбачає взаємодію суб'єктів управління, урахування індивідуальних та професійних якостей, рівня фахової підготовки, загальної культури;
- забезпечує вплив освітнього середовища на створення чи функціонування закладу дошкільної освіти, в якому освітній процес скерований на особистісний розвиток та соціалізацію дитини;
- регіонально орієнтована, максимально спрямована на забезпечення і надання громаді освітніх послуг з урахуванням соціального замовлення.

Як засвідчує досвід роботи, сучасними управлінськими технологіями у царині освіти видаються моделювання навчально-виховного процесу, співробітництво; прогнозування, індивідуально-диференційований підхід до надання освітніх послуг. Умовами ефективної реалізації перелічених технологій є аналіз діяльності закладу дошкільної освіти, виявлення недоліків у його роботі; з'ясування їх причин та подолання у сфері наданих послуг, урахування запитів вихователів та ухвалення відповідних рішень.

Висновки. Отже, управлінська компетентність керівника ЗДО постає не лише важливим

особистісним ресурсом, а і значущим стратегічним чинником модернізації дошкільної освіти, що передбачає системну підтримку як на рівні державної політики, так і в межах професійної спільноти. Саме високо компетентне, інноваційно налаштоване керівництво здатне забезпечити якісні трансформації в дошкільній освіті й підготувати її до викликів майбутнього.

Ефективність освітнього процесу в закладі дошкільної освіти значною мірою залежить від якісної організації управлінської діяльності. Засади сучасного управління включають демократичний стиль керівництва, персоніфікований підхід до персоналу, акцент на морально-етичні цінності, визнання індивідуального внеску кожного учасника освітнього процесу і налагодження сприятливого психолого-педагогічного середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко І.І. Професійна компетентність керівника закладу освіти як складова його професійної культури. *Педагогічний дискурс*. 2009. Вип. 5 С. 25–28.
2. Бондар В.І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 252 с.
4. Іщенко І.А., Шалаєва В.В. Формування професійної компетентності керівників навчальних закладів. *Управління*. № 3 (267). Січень 2010. С. 2–9.
5. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту : навч. посібник. Київ : Либідь, 2004. 424 с.
6. Пісоцька Л.С. Організація системи управління в контексті розвитку дошкільної освіти. *Педагогічний дискурс*. 2010. Вип. 8. С. 180–184.
7. Тимошко Г.М. Система розвитку організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття д-ра пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою». Київ, 2015. 39 с.
8. Шаповал Р.В. Критерії та показники сформованості управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*: зб. наук. пр. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2008. Вип. 29. С. 155–160.
9. Яцинік А. В., Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І. Теоретичні питання розвитку управлінської культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти : колективна монографія. Харків : Вид. гр. «Основа», 2015. 224 с.

ДВОМОВНІСТЬ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ

BILINGUAL EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PRACTICAL ASPECTS

У статті розглядається актуальна проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, які зростають у багатомовному середовищі. Україна, як багатонаціональна держава, має розвинену етнічну й мовну різноманітність, що потребує особливої уваги в контексті формування рідної мови у дітей-білінгвів.

Проаналізовано теоретичні засади багатомовної освіти, типологію білінгвізму (природного, штучного, стихійного) та історію наукових підходів до проблеми двомовності – від нігілістичних поглядів кінця XIX – початку XX ст. до сучасних досліджень, що вказують на когнітивні, соціальні й мовленнєві переваги білінгвізму, кращу успішність двомовних дітей в тестах з вимірювання рівня розумового розвитку, особливо у завданнях, які потребують оригінальності мислення і розумової гнучкості.

Зазначено педагогічні умови, що сприяють гармонійному засвоєнню як рідної, так і державної мови: створенню мовно збагаченого середовища, використанню інтерактивних методів (мовленнєвих ігор, сюжетно-рольових ігор, читання казок двома мовами тощо), тісній співпраці з батьками. Наголошено на важливості повсякденного мовного контакту дітей з дорослими, які володіють обома мовами на належному рівні.

Підкреслено важливість чіткого дотримання методичних принципів: мовної толерантності, функціональності, підтримки, поступовості.

Запропоновано методи моніторингу мовного розвитку: мовне портфоліо, картки спостереження, анкетування батьків. Висвітлено педагогічну роль вихователя як модератора міжкультурної комунікації наставника й мовного посередника.

Автори роблять висновки, що успішна мовна соціалізація дітей можлива лише за умов чутливого, науково обґрунтованого й культурно адаптованого підходу до навчання, яке не лише забезпечуватиме якісне мовленнєве зростання, а й сприятиме формуванню толерантного громадянина в полікультурному суспільстві.

Ключові слова: дошкільна лінгводидактика, розвиток мовлення, білінгвізм, діти дошкіль-

ного віку, мовне середовище, педагогічна підтримка.

The article addresses the current issue of speech development in preschool children growing up in multilingual environments. Ukraine, as a multinational state, has a developed ethnic and linguistic diversity that requires special attention in the context of native language development in bilingual children.

The theoretical foundations of multilingual education are analyzed, along with the typology of bilingualism (natural, artificial, spontaneous) and the history of scientific approaches to the problem of bilingualism – ranging from the nihilistic views of the late 19th to early 20th centuries to contemporary studies highlighting the cognitive, social, and speech advantages of bilingualism. These studies show better success in intellectual development tests among bilingual children, particularly in tasks that require originality of thought and mental flexibility. The article outlines the pedagogical conditions that foster the harmonious acquisition of both the native and state languages: creating a linguistically enriched environment, using interactive methods (speech games, role-playing, storytelling in both languages, etc.), and close collaboration with parents.

The importance of strictly adhering to methodological principles such as linguistic tolerance, functionality, support, and gradualness is emphasized.

Methods for monitoring language development are proposed, including language portfolios, observation cards, and parent surveys. The pedagogical role of the educator as a moderator of intercultural communication is highlighted. The authors conclude that successful linguistic socialization of children is only possible under conditions of a sensitive, scientifically grounded, and culturally adapted approach to education that not only ensures high-quality speech development but also fosters the formation of a tolerant citizen in a multicultural society.

Key words: preschool language didactics, speech development, bilingualism, preschool children, language environment, pedagogical support.

УДК 373.2.091.3:81'246.2

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.42>

Маркотенко Т.С.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри початкової освіти
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Масловська І.С.,

асистент кафедри розвитку дитини
раннього і дошкільного віку
Державного закладу «Луганський
національний університет
імені Тараса Шевченка»

Постановка проблеми. Україна – багатонаціональна держава, в якій, крім українців, проживають представники інших етносів: болгари, вірмени, греки, євреї, кримські татари, поляки, румуни, словаки, угорці та ін. У Конституції України (статті 10, 11, 53) держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України. Національні мови і культури визнаються важливим фактором духовного взаємозбагачення й об'єднання

громадян України в процесі розв'язання важливих суспільно-політичних проблем [1].

В умовах глобалізації та зростання міграційних процесів кількість дітей дошкільного віку, які володіють двома або більше мовами, постійно зростає. Багатомовність є цінним ресурсом, який може позитивно впливати на когнітивний, соціально-емоційний та особистісний розвиток дитини. Однак, недостатнє врахування багатомовного середовища в освітньому процесі може призвести до втрати мовної ідентичності, зниження навчальних досягнень та обмеження можливостей для повноцінної інтеграції в суспільство.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема врахування багатомовного середовища в опануванні рідною та державною мовою дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності та потребує глибокого наукового осмислення та розробки ефективних практичних підходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Реалізація багатомовної освіти в українській школі передбачає опору на теоретичні засади та підходи сучасної мовно-літературної освіти, закладені в концептуальних положеннях НУШ (2016), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), Концепції моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин (Фідкевич О., Снегірьова В., Бакуліна Н., 2021). Проблеми багатомовної освіти здавна посідали почесне місце у науковому дискурсі. Теоретичною основою Концепції багатомовної освіти є вихідні положення наукових досліджень українських учених: І. Гудзик, Н. Баландіної, Т. Боднарчук, Н. Зайцевої, О. Карп'юк, І. Міщинської, О. Локшиної, Л. Мороз, Н. Нікольської, Н. Пашківської, О. Першукової, С. Ситняківської, О. Хорошківської й ін. У роботах цих учених багатомовність розглядається як важливий чинник забезпечення якості освіти та розвитку міжнародної співпраці в Європі та світі, збереження культурної самобутності представників корінних народів і національних меншин; аналізуються різні моделі багатомовної освіти, їхні сильні та слабкі позиції; осмислюються сутність і структура багатомовної компетентності, характеризуються її складники.

Теоретичне обґрунтування особливостей впливу багатомовного навчання на особистість, проблему особистісного становлення в багатомовному штучному та природному середовищі досліджували В. Беянін (особливості природного (побутового) та штучного (навчального) білінгвізму); І. Горелов (спільні механізми мовленнєвої діяльності у контексті будь-якої мови; автономні сфери мислення у білінгві); Ю. Дешерієв (білінгвістична взаємодія двох мовних систем у межах єдиного колективу носіїв білінгвізму); Л. Засєкіна, С. Засєкін (психолінгвістичні основи оволодіння мовою); О. Залевська, О. Леонтьєв (класифікація понять, що відображають специфіку процесу оволодіння другою мовою); Н. Хомський (розвиток мовних здібностей людини) та ін.

Мета статті – визначення особливостей і типових труднощів мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, які перебувають у білінгвальному мовному середовищі, окреслення принципів методичної роботи та педагогічних умов, необхідних для ефективної мовленнєвої підтримки дітей у закладах дошкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Білінгвізм та білінгви (люди, які володіють двома й більше

мовами) є об'єктом зацікавлення декількох наукових дисциплін – психології, лінгвістики, соціолінгвістики [2, с. 84].

Розрізняють такі види білінгвізму як:

– *рецептивний*, за якого людина розуміє текст та висловлювання, але не володіє здатністю вимовляти слова і будувати мовленнєві конструкції;

– *репродуктивний*, який забезпечує вміння й навички озвучування іншої мови в різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, слуханні, читанні), а також користування завченими мовними конструкціями;

– *продуктивний*, що означає вільне користування іншою мовною системою [3, с. 38].

Науці відомі інші типи двомовності. Серед них:

– природний, коли батько і мати є носіями різних мов;

– штучний, коли батько і мати є носіями однієї мови, але бажають зробити дитину багатомовною і відповідно змалечку навчають свою дитину власне вивченої мови;

– стихійний, коли батько і мати є носіями однієї мови, але дитина опиняється в іншому мовленнєвому середовищі (наприклад, у садочку чи в дворі знайомиться та спілкується з дитиною-іноземцем) та наслідує його звички).

Усі види білінгвізму мають свої етапи та особливості, що в процесі розвитку або подальшому житті справляють певний вплив на якість знань та їх об'єм. Питання про доцільність опанування другою мовою та оптимальний вік для початку вивчення другої мови дітьми є предметом жвавих дискусій у галузі прикладної лінгвістики та освіти. Існують різні думки щодо розв'язання цієї проблеми.

Довгий час існував *нігілістичний підхід* до вивчення другої мови в ранньому та дошкільному віці. На межі XIX–XX ст. немало лінгвістів, педагогів та психологів виражали різко негативне ставлення до багатомовності. Так, С. Лорі у 1893 р. у своїй роботі “Lectures on Language and Linguistic Method in the School” наполягав, що інтелектуальний і духовний розвиток дитини за умови її зростання у двомовному оточенні зменшується вдвоє. Британський педагог Д. Саєр у 1924 р. на основі досліджень двомовних школярів Уельсу висловив припущення про те, що причина зниження IQ сільських школярів криється у їх двомовності. У 1926 р. психолог Ф. Гудінаф у книзі “A new approach to the measurement of intelligence of young children” висловила припущення про зв'язок між двомовністю і затримкою розумового розвитку в дітей. Учені вважали, що дитяча двомовність шкідлива для дитини, вона начебто негативно впливає на розвиток мислення, засмічує його, створює перепони на шляху засвоєння рідної мови. Вони розглядали дитячу двомовність як «соціальне лихо» й категорично заперечували навчання дітей другої

мови в ранньому та дошкільному віці. На тлі цих робіт до дітей, які зростали у багатомовних сім'ях та оточенні з двома і більше мовами, ставилися як до проблемних і неповноцінних. Слід зауважити, що такий нігілістичний підхід до навчання дітей другої мови в ранньому та дошкільному віці не підкріплено експериментальними даними, він базується лише на власних міркуваннях та окремих випадкових спостереженнях, без наукового аналізу причин цього негативного явища.

Не дивлячись на поширений нігілістичний підхід до вивчення другої мови в ранньому та дошкільному віці, ряд науковців відстоювали необхідність та ефективність навчання дітей другої мови в ранньому віці, до трьох років. Представниками цього напрямку були зарубіжні вчені-експериментатори А. Табуре-Келлер, Ж. Ронже, В. Леопольд, В. Штерн та ін. На початку ХХ ст. було видано монографію Ж. Ронже «Розвиток мовлення двомовної дитини» (1913 р.), в якій автор з докладним науковим психологічним та лінгвістичним аналізом описує розвиток мовлення власного сина Луї Ронже від народження до чотирьох з половиною років. Дитина виховувалася в сім'ї, де батьки спілкувалися з дитиною, дотримуючись принципу «одна особа – одна мова». З перших днів після народження до 4,5 років батько розмовляв з дитиною тільки французькою мовою, мати німецькою. За даними Ж. Ронже, дитина до 4,5 років засвоїла паралельно на однаковому рівні обидві мови. Вже в 2,5–3 роки, за даними автора, у дитини спостерігалися незалежність двох мовних систем, вільне спілкування як однією, так і другою мовами. У мовленні дитини, за словами Ж. Ронже, після 4,5 років не спостерігалось кальок та міжмовних змішувань, лексичних та фонетичних спотворень.

Аналогічне дослідження було проведено в 60-х рр. ХХ століття в Грузії Н. В. Імедадзе з власною донькою, яка також виховувалась у сімейній мовній ситуації «одна особа – одна мова». Батьки (мати та батько) розмовляли з дитиною від народження лише грузинською, а няня та бабуса – російською мовою. За даними автора, засвоєння мов почалося в дитини з одинадцяти місяців. При цьому словниковий запас кожної з мов не відрізнявся від словникового запасу одномовної дитини. Протягом другого і третього років життя спостерігалася стадія змішаного мовлення, яка зникла до трьох років. Після трьох років дитина вільно спілкувалась обома мовами без помилок та акценту [Цит. за 4].

Переворотом у поглядах на проблему двомовності дітей стала опублікована в 1962 р. робота психологів Е. Піл та В. Ламберта "The Relation of Bilingualism to Intelligence", у якій на основі експериментальних досліджень вчені продемонстрували когнітивні і соціокультурні переваги від присутності в житті дитини більше ніж однієї мови. Учені,

порівнюючи одномовних і двомовних учнів з однаковим соціокультурним рівнем, довели, що двомовні є значно успішніші в тестах з вимірювання рівня розумового розвитку, особливо у завданнях, які потребують оригінальності мислення і розумової гнучкості.

В. Кук в роботі "Chomsky's Universal Grammar. An Introduction (1993 р.) зазначив, що багатомовна особа має значно вищий рівень когнітивного розвитку, ширший світогляд і багатший досвід спілкування. Учений увів поняття мультикомпетентності як знання однією особою більше, ніж однієї мови – унікальної форми мовної компетентності особи, яка не обов'язково збігається з мовною компетентністю двох монологів у різних мовах.

Діти-білінгви мають високий потенціал до мовного навчання, однак можуть демонструвати змішування мов (code-switching), затримки у формуванні словникового запасу однією мовою, труднощі з граматичними структурами. Особливо важливо забезпечити послідовність і сталість мовного впливу в родині та закладі освіти. Успішність розвитку обох мов залежить від кількості та якості мовного досвіду, соціального контексту, статусу мов.

Досліджуючи двомовність навчання дітей дошкільного віку науковці зазначають, що слід визначити час початку навчання дітей другої мови, враховувати взаємодію мов (далекі чи близькі), їх соціальний статус та функціонування в даному суспільстві (чи на території), загальний розвиток дітей (нормальний чи з відхиленнями), характер педагогічного впливу на мовний розвиток дітей (методика навчання), мовну ситуацію в сім'ї, наявність чи відсутність стихійної двомовності.

Плануючи навчання й виховання дитини в двомовному середовищі слід враховувати *педагогічні умови* для підтримки мовленнєвого розвитку такі як: *мовне збагачення середовища* (наявність якісних текстів, мультимедійного контенту, зразків правильної мови); *індивідуальний підхід* (у роботі з дітьми педагог повинен враховувати як культурно-мовний контекст її родини, так і індивідуальні мовні особливості дитини); *ігрові методики* (рольові ігри, драматизації, що дають змогу вправлятися в мовленні у різних контекстах); *співпраця з батьками* (консультації щодо двомовного розвитку, пояснення, що використання рідної мови вдома не заважає засвоєнню державної мови; спільні мовні проєкти – створення сімейних історій, відео у двох мовах; інформаційні листи «Як підтримати мовлення дитини в діалектному регіоні», «Чому важливо зберігати рідну мову» тощо).

Ефективне формування мовлення потребує впровадження диференційованих, інтегрованих і контекстуально зумовлених методик.

При застосуванні двомовного навчання важливо звертати увагу на те, щоб діти не змішували

дві мови. Перш за все, педагог має бути дуже вимогливим до себе, не дозволяти собі довільно, без спеціально визначеної мети переходити з однієї мови на іншу. У ході проведення заняття педагог має дуже чітко фіксувати ці моменти переходу («А тепер я скажу це українською мовою». «Будьте уважні, переходимо на угорську/польську мову». «Подумай, як це правильно сказати угорською/польською мовою. А як українською?» «Я скажу це речення румунською мовою, а одне слово в ньому – українською. Знайдіть його» та ін.). Окрім того, слід пояснювати дітям важливість уміння контролювати свою мовну поведінку, розрізняти дві мови, якими вони користуються, не плутати їх.

Плануючи навчання дітей в дошкільному навчальному закладі, слід дотримуватися таких *принципів методичної роботи* як-от: *принцип мовної толерантності* (визнання права дитини на рідну мову, уникнення мовної дискримінації); *принцип функціональності* (формування мовлення в реальних комунікативних ситуаціях); *принцип підтримки* (створення умов, за яких друга мова (державна) засвоюється без пригнічення першої); *принцип поступовості* (урахування темпу засвоєння кожної мови та забезпечення емоційної безпеки).

Основними *методом* навчання буде метод мовленнєвих ігор. Доречними будуть ігри: «Назви предмет», «Впиймай слово», «Впізнай предмет за описом» та ін.). Із задоволенням діти грають у сюжетно-рольові ігри «У магазині», «У лікарні», «На пошті», «У перукарні», «Перекладач» (діти «перекладають» слова з домашньої мови на українську і навпаки) та ін. Легшому запам'ятовуванню слів і фраз, навчання мови сприяє читання казок, невеликих оповідань, римованих віршів двома мовами з наступним обговоренням слів зі схожим чи абсолютно несхожим звучанням, промовлянням цих слів тощо. Для дітей з білінгвальним середовищем вихователі ЗДО перед дітьми ставлять завдання: Розкажи, як називається цей предмет українською та мовою твоєї родини. Разом з дітьми створюють двомовний словник або лепбук («Моя мовна скарбничка»).

Організовуючи навчання дошкільників у двомовному середовищі, педагог виступає модератором комунікації (підтримує взаємодію між дітьми різного мовного досвіду); демонструє зразки

літературного мовлення; є дослідником, який фіксує мовні труднощі, адаптує методики. Як інструмент моніторингу мовного розвитку дитини вихователь застосовує картки спостереження (оцінка словникового запасу, граматичної правильності, зв'язного мовлення), лінгвістичне портфоліо дитини (накопичення результатів мовної діяльності у двох мовах); опитувальники для батьків (визначення мовного середовища родини).

Висновок. Мовленнєвий розвиток дітей з різними мовами спілкування є багатограним процесом, що потребує чутливого й науково обґрунтованого підходу. Успішна мовна соціалізація таких дітей можлива лише за умови мовно збагаченого середовища, індивідуалізації навчання та поваги до культурно-мовного різноманіття. Методична робота з дітьми з різними мовами спілкування має бути гнучкою, культурно чутливою та науково обґрунтованою. Вона передбачає створення умов для збереження рідної мови дитини, поступового та природного засвоєння літературної мови, а також формування поваги до мовного розмаїття в суспільстві. Організоване педагогічне втручання в період сенситивного мовного розвитку двомовних дітей не тільки сприяє запобіганню помилок, а й дозволяє дітям ще до школи оволодіти розмовною формою української мови, усвідомити схоже й відмінне в двох близькоспоріднених мовах, які функціонують на території України.

Перспективи подальших досліджень. Доцільним є проведення емпіричних досліджень щодо динаміки мовного розвитку у білінгвальних та діалектних дітей, розробка авторських методик для корекції інтерференційних явищ, а також створення програм підготовки педагогів до роботи в полікультурному мовному середовищі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конституція України від 28 червня 1996 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>
2. Узунов С. Мовна ситуація в Україні: білінгвізм чи диглосія? *Українське мовознавство*. 2014. № 1 URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Um_2014_1_9
3. Бондаренко О. Психологічне обґрунтування раннього білінгвізму. *Іноземні мови в сучасній школі*. 2012. №1.
4. Чернякова О. Розвиток мовлення дошкільників в умовах двомовності. *«Молодий вчений»*. 2015. № 2 (17).

СУЧАСНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN PRESCHOOL EDUCATION

У статті проаналізовано можливості використання сучасних цифрових технологій у професійній підготовці фахівців дошкільної освіти. Розкрито потенціал цифрових інструментів у забезпеченні ефективності освітнього процесу, формуванні цифрової компетентності, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, розвитку інтерактивної взаємодії між учасниками освітнього середовища. Акцентовано увагу на потребі цифровізації освітнього процесу в умовах трансформаційних змін у суспільстві. Проаналізовано сучасні цифрові технології як засіб не лише технічного забезпечення освітнього процесу, але й як стратегічний інструмент формування ключових професійних якостей вихователя, зокрема цифрової компетентності, яка розглядається як інтегрована здатність ефективно застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності.

Зазначено, що важливим аспектом є формування в майбутніх вихователів здатності до педагогічного дизайну цифрових ресурсів, розробки дидактичних ігор, інфографіки, мультимедійного контенту, інтегрованого у зміст освітнього процесу з дітьми. Розкрито педагогічний потенціал цифрових технологій у розвитку комунікативних, креативних, інформаційних та рефлексивних умінь майбутніх вихователів. Підкреслено, що підготовка фахівців має бути спрямована на поєднання технічних, методичних і етичних аспектів роботи в цифровому середовищі, що забезпечить їхню професійну мобільність, здатність до безперервного навчання і реалізації освітніх інновацій у закладах дошкільної освіти.

У статті проаналізовано чинні нормативні документи, що регламентують розвиток цифрової компетентності педагогів – Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі, професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти», Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, а також досвід упровадження цифрових інструментів у процес підготовки вихователів у закладах вищої освіти. Подано приклади ефективного використання цифрових платформ, хмарних сервісів, інтерактивних ресурсів в освітньому процесі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, зокрема Canva, Blogger, Kahoot, LearningApps, Quizizz, Padlet, Wordwall, Google Workspace, що сприяють формуванню практичних навичок цифрової педагогіки у студентів.

Встановлено, що використання цифрових технологій не лише підвищує ефективність професійної підготовки майбутніх вихователів, а й формує підґрунтя для їх професійної мобільності та залучення до мережевої взаємодії. Обґрунтовано необхідність інтеграції стратегічних орієнтирів цифрової трансформації у зміст фахових дисциплін для забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів відповідно до викликів цифрового суспільства.

Ключові слова: цифрові технології, цифрова компетентність, дошкільна освіта, майбутні вихователі, професійна підготовка, сучасні освітні технології, цифрова

культура, освітній процес, інтерактивні платформи, цифрова освіта.

The article analyzes the possibilities of using modern digital technologies in the professional training of preschool education specialists. The potential of digital tools in ensuring the effectiveness of the educational process, the formation of digital competence, the implementation of an individual educational trajectory, and the development of interactive interaction between participants in the educational environment is revealed. Attention is focused on the need to digitalize the educational process in the context of transformational changes in society. Modern digital technologies are analyzed as a means not only of technical support of the educational process, but also as a strategic tool for the formation of key professional qualities of the teacher, in particular digital competence, which is considered as an integrated ability to effectively use information and communication technologies in professional activities.

It is noted that an important aspect is the formation of future educators' ability to pedagogical design of digital resources, development of didactic games, infographics, multimedia content integrated into the content of the educational process with children. The pedagogical potential of digital technologies in the development of communicative, creative, informational and reflective skills of future educators is revealed. It is emphasized that the training of specialists should be aimed at combining technical, methodological and ethical aspects of work in the digital environment, which will ensure their professional mobility, ability to continuous learning and implementation of educational innovations in preschool education institutions.

The article analyzes the current regulatory documents governing the development of teachers' digital competence – the Concept of Educating Children and Youth in the Digital Space, the professional standard "Preschool Educator", the Conceptual and Reference Framework for the Digital Competence of Pedagogical and Scientific and Pedagogical Workers, as well as the experience of introducing digital tools in the process of training teachers in higher education institutions. Examples of the effective use of digital platforms, cloud services, interactive resources in the educational process of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, including Canva, Blogger, Kahoot, LearningApps, Quizizz, Padlet, Wordwall, Google Workspace, which contribute to the formation of practical skills in digital pedagogy in students, are presented.

It has been established that the use of digital technologies not only increases the effectiveness of professional training of future educators, but also forms the basis for their professional mobility and involvement in networking. The necessity of integrating the strategic guidelines of digital transformation into the content of professional disciplines to ensure high-quality training of pedagogical staff in accordance with the challenges of the digital society is substantiated.

Key words: digital technologies, digital competence, preschool education, future educators, professional training, modern educational technologies, digital culture, educational process, interactive platforms, digital education.

УДК 373.2:004:371.3:37.091.3
DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.43>

Паска Т.В.,
докт. філос.,
асистент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Цифровізація суспільства суттєво трансформує всі сфери життєдіяльності, зокрема освіту, змінюючи традиційні підходи до організації освітнього процесу. Цифрові технології стають не лише інструментом навчання, а й важливим чинником формування нових компетентностей, необхідних для професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Відтак професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти потребує переосмислення змісту, форм і методів навчання, щоб забезпечити їхню здатність інтегрувати цифрові ресурси у роботу з дітьми, сприяти формуванню їхньої інформаційної та цифрової культури.

Разом із тим, ефективна цифрова підготовка вихователів у закладах вищої освіти стикається з низкою викликів: недостатній рівень цифрової компетентності студентів і викладачів, обмеженість цифрової інфраструктури, фрагментарність застосування технологій. Залишається актуальним питання безпеки дітей у цифровому середовищі, розвиток їхньої критичності до інформації, що потребує від вихователя спеціальних знань і вмінь. Тому оновлення освітніх програм, удосконалення методичного забезпечення, використання інтерактивних платформ та онлайн-ресурсів мають стати пріоритетними завданнями системи вищої педагогічної освіти в умовах цифровізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика цифровізації освіти, теоретичні та практичні аспекти впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес є об'єктом дослідження багатьох українських науковців. Концептуальні засади цифрової трансформації освіти, розвиток цифрових компетентностей педагогічних працівників та створення безпечного цифрового середовища висвітлюють В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Жалдак, Г. Захарова, М. Кадемія, Т. Койчева, М. Лещенко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Соколюк, О. Спірін, Т. Цегельник, М. Шишкіна та ін. У працях зазначених учених визначено як загальні підходи до цифрової трансформації освіти, так і спеціалізовані напрями, що стосуються підготовки педагогічних кадрів до ефективного використання цифрових технологій в освітньому процесі. Питання формування цифрової компетентності як ключової професійної якості педагога досліджують Л. Березовська, О. Маслова, О. Мельникова, О. Юденкова, І. Гончарова, О. Тимченко, Я. Топольник, С. Толочко. Особливу увагу розвитку цифрової компетентності у сфері дошкільної освіти приділяють О. Авраменко, А. Богуш, О. Жерновникова, М. Каравелло, Т. Коваленко, Л. Лаврова, О. Махонша, В. Пендальчук, О. Романовський, К. Суятинова, Л. Ходаковська, які аналізують як підготовку майбутніх вихователів, так і можливості формування цифрових навичок у дітей старшого дошкільного віку.

Специфіку цифрової компетентності майбутніх вихователів та вимоги до їхньої професійної підготовки в умовах цифровізації освіти висвітлюють у своїх дослідженнях М. Пригодій, А. Лазаренко, Л. Березовська, О. Мельникова. Актуальність формування цифрової компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти підтверджується численними науковими дослідженнями, що створює підґрунтя для подальшого наукового пошуку у напрямі вдосконалення змісту та методів професійної підготовки вихователів у цифровому суспільстві.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значний інтерес науковців до формування цифрової компетентності педагогів, низка важливих аспектів професійно орієнтованої цифрової компетентності майбутніх вихователів дошкільної освіти залишається недостатньо розробленою. Потребують уточнення методичні підходи, що враховують специфіку професійної діяльності вихователя, спрямованої на розвиток у дітей цифрової культури, інформаційної грамотності та безпечної поведінки в цифровому середовищі. Наявні нормативні документи лише окреслюють загальні вимоги до цифрової компетентності педагогічних працівників, проте бракує ефективних методик, які інтегрували б формування цифрових навичок із педагогічною майстерністю вихователя, віковими та психологічними особливостями дошкільників.

Механізми реалізації безпекових аспектів у цифровому просторі, медіаграмотність, формування критичного мислення у майбутніх вихователів потребують подальшої розробки. Залишається недостатньо дослідженим створення інтегрованих цифрових освітніх середовищ у закладах дошкільної освіти, що сприяли б формуванню у дітей базових навичок роботи з інформацією. Актуальною є також потреба в адаптованих цифрових інструментах для вихователів, які б інтегрували ігрові, розвивальні та навчальні компоненти для ефективної роботи з дошкільниками.

Метою статті є теоретичне обґрунтування ролі сучасних цифрових технологій у процесі формування цифрової компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти, а також визначення ефективних підходів, засобів і ресурсів для підвищення якості професійної підготовки вихователів в умовах цифровізації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах трансформації освітньої сфери дедалі більшого значення набуває цифровізація, що зумовлює необхідність широкого впровадження цифрових технологій у професійну підготовку педагогічних працівників, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. З огляду на це, актуалізується питання осмислення сутності поняття «цифрові технології», що є базовим для

формування професійної та цифрової компетентності педагогів. У науковому словнику «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», укладеному співробітниками Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, під цифровими технологіями розуміють «будь-який продукт, за допомогою якого можна створювати, переглядати, розповсюджувати, змінювати, зберігати, вибирати, передавати і отримувати інформацію електронними засобами у цифровій формі» [2, с. 110]. До таких технологій належать як апаратні засоби (персональні комп'ютери, ноутбуки, планшети, смартфони, інтерактивні панелі тощо), так і програмні продукти, цифрове телебачення, роботи, пристрої для читання електронних книг, а також численні мережеві сервіси та онлайн-платформи, що забезпечують інтерактивну взаємодію.

Дослідник М. Пригодій здійснив докладну класифікацію цифрових технологій, виділяючи їх за чотирма основними ознаками: апаратне забезпечення, програмне забезпечення, комунікаційне забезпечення, а також за способом застосування у професійній підготовці [8, с. 4–5]. Такий підхід дозволяє комплексно охопити спектр цифрових засобів, що мають бути інтегровані в освітній процес підготовки майбутніх вихователів. При цьому важливо не лише забезпечити доступ до технічних ресурсів, а й сформувати в студентів здатність критично й ефективно використовувати цифрові інструменти, орієнтуючись на професійні завдання у сфері дошкільної освіти.

З огляду на потреби цифровізації освіти, вагомого значення набуває створення безпечного цифрового освітнього середовища у закладах освіти, що має супроводжуватись розвитком цифрової компетентності всіх учасників освітнього процесу. Саме так трактують зміст цифровізації освітньої системи дослідниці О. Маслова, О. Юденкова та І. Гончарова, які наголошують на технологічній та цифровій модернізації інфраструктури закладу освіти, розвитку цифрових компетентностей педагогічних, науково-педагогічних і адміністративних кадрів, здатних ефективно використовувати цифрові технології в освітньому процесі [6, с. 306].

Системним підґрунтям розвитку цифрових компетентностей педагогів в Україні є «Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників», затверджена Міністерством цифрової трансформації України у 2021 році [3]. Цей документ узгоджується із загальноєвропейськими підходами, закладеними у моделях європейської концептуально-еталонної моделі Рамки цифрових компетентностей для громадян ЄС (DigComp 2.1) та Рамки для освітян ЄС (DigCompEdu), що визначають базові складники цифрових компетентностей для громадян і освітян відповідно. Вказана Рамка виступає орієнтиром для формування

стандартів цифрової компетентності педагогів, надаючи методичну підтримку як на державному, так і регіональному рівнях у плануванні та реалізації освітніх ініціатив. Її положення передбачають опанування знань із кібербезпеки, цифрового оцінювання, функціонування цифрових пристроїв і сервісів, що є важливою умовою формування у майбутніх вихователів здатності ефективно діяти в цифровому середовищі.

Важливим стратегічним орієнтиром у формуванні цифрової компетентності педагогів є також «Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі» (2021), розроблена науковцями Інституту проблем виховання НАПН України. У зазначеному документі наголошується на необхідності інтеграції засобів цифрового середовища в освітній процес таким чином, щоб забезпечити не лише його ефективність, а й безпеку для дітей та молоді. Йдеться про важливість упровадження засобів захисту від кібербулінгу, протидію технологічно-маркетинговим впливам, які можуть руйнувати базові цінності, розвиток культури поведінки у цифровому середовищі, а також про формування здоров'язбережувальної компетентності в межах сімейної медіаосвіти [4]. У контексті підготовки майбутніх вихователів ці орієнтири мають бути інтегровані у зміст фахових дисциплін, оскільки професійна діяльність вихователя вже сьогодні потребує умінь не лише користуватися цифровими технологіями, але й навчати дітей безпечної поведінки в інформаційному середовищі.

У цьому ж документі зазначається, що «одне з головних завдань освіти в умовах розвитку цифрового суспільства – навчити вихователів використовувати сучасні цифрові технології» [4, с. 29]. Така позиція підтверджує важливість підготовки педагогів, здатних свідомо та професійно застосовувати цифрові інструменти як у власній професійній діяльності, так і у процесі навчання та виховання дітей дошкільного віку. Відтак, постає потреба не лише в оснащенні закладів вищої освіти відповідним технічним обладнанням, але й у створенні методичних основ для формування у студентів цілісної цифрової культури, що включає знання, навички, етичні принципи взаємодії в цифровому просторі.

Особливу увагу слід приділити визначенню цифрової компетентності вихователя, що подане у згаданій Концепції як «здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати дані та оперувати ними відповідно до власних потреб і вимог сучасного цифрового суспільства» [4, с. 29].

Цифрова компетентність є одним із ключових елементів професійної підготовки вихователя, адже забезпечує його здатність швидко орієнтуватися в інформаційному потоці, застосовувати цифрові інструменти у професійній діяльності, організовувати співпрацю в колективі на основі цифрових платформ, ефективно комунікувати

із батьками, колегами та іншими стейкхолдерами освітнього процесу. Як зазначає дослідниця Л. Березовська, цифрова компетентність майбутнього вихователя ЗДО – це «здатність використовувати інформаційні технології у роботі з дітьми дошкільного віку, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу, досягненню якісних результатів у навчанні, вихованні та розвитку особистості дитини, забезпечить розуміння та усвідомлення значення ІКТ для активної життєдіяльності в сучасному інформаційному просторі» [1, с. 11].

Науковиця О. Мельникова, досліджуючи цифрову компетентність у сфері дошкільної освіти, підкреслює, що вона є «важливим складником професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільної освіти, яка зосереджує знання та вміння застосовувати сучасні цифрові технології для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, критично оцінювати медіаінформацію та вміти використовувати її у майбутній професійній діяльності» [7, с. 517].

Опанування цифрових технологій майбутніми фахівцями дошкільної освіти має також стратегічне значення для формування цифрових компетентностей у дітей. Адже вихователь, який упевнено й професійно працює в цифровому середовищі, здатен передати дітям базові знання та навички, необхідні для безпечного й ефективного користування сучасними технологіями. Це положення підтверджує А. Лазаренко, яка у своїх дослідженнях розкриває поняття «цифрова компетентність дошкільника» як «обізнаність дитини в розв'язанні пізнавальних, навчальних та повсякденних завдань з використанням цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій» [5, с. 46]. Таким чином, рівень підготовки вихователя безпосередньо впливає на якість формування інформаційної та цифрової культури дитини дошкільного віку.

На нормативному рівні вимоги до цифрової компетентності майбутніх вихователів закладені у професійному стандарті «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2021). Зокрема, у переліку трудових функцій фахівця виокремлено «Професійний розвиток та самовдосконалення», що передбачає оволодіння професійними компетентностями, серед яких – здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології та електронні освітні ресурси в професійній діяльності, а також дотримання правил безпечної поведінки в цифровому середовищі [9]. Це означає, що цифрова компетентність вихователя вже закріплена як обов'язковий елемент професійного профілю, що має знаходити системне відображення у програмах підготовки здобувачів вищої освіти відповідної спеціальності.

Серед основних напрямів використання цифрових технологій у підготовці майбутніх вихователів

варто виокремити кілька стратегічно важливих аспектів. Насамперед, це опанування інструментів для створення та використання електронних освітніх ресурсів – інтерактивних презентацій, відеолекцій, подкастів, цифрових методичних розробок. Такі ресурси можуть не лише урізноманітнити освітній процес у закладах дошкільної освіти, але й сприяти формуванню у дітей початкових навичок роботи з інформацією, розвитку їхнього мислення та комунікативних здібностей.

У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника (ПНУ ім. В. Стефаника) активно впроваджуються сучасні цифрові платформи, які сприяють формуванню цифрової грамотності, розвитку креативного мислення та вдосконаленню професійних компетентностей студентів. Особливо це проявляється під час опанування навчальної дисципліни «Цифрові технології в освіті», що має прикладний характер і зорієнтована на інтеграцію цифрових інструментів у професійну діяльність майбутніх фахівців дошкільної освіти. Серед ефективних цифрових ресурсів, що використовуються в освітньому процесі, варто виокремити платформу Canva, яка дозволяє студентам створювати інфографіку, візуальні схеми, інтерактивні презентації, а також цифрові методичні матеріали, призначені для організації освітнього процесу з дітьми дошкільного віку. Водночас платформа Blogger дає змогу майбутнім вихователям формувати та вести особисті освітні блоги, у яких вони презентують методичні напрацювання, аналізують власний досвід, публікують поради для батьків щодо розвитку дітей, що загалом сприяє формуванню індивідуального педагогічного стилю, розвитку комунікативних умінь та професійного самовираження у цифровому просторі.

З метою підвищення інтерактивності навчання майбутніх вихователів ефективно застосовуються платформи LearningApps, Wordwall, Padlet, які дозволяють створювати інтерактивні завдання, дидактичні ігри, ментальні карти, що моделюють навчальні ситуації у закладах дошкільної освіти. Зокрема, студенти ПНУ ім. В. Стефаника розробляють такі інтерактивні вправи, як «Збери картинку – знайди професію», «Світ емоцій», «Порахуй звірят», «Знайди зайвий предмет», створюють дидактичні ігри типу «Професії навколо нас», «Чарівний світ казок», «Логічні ланцюжки», а також інтерактивні ментальні карти «Кольори навколо нас», «Пори року», «Правила безпеки для малюків», які інтегрують у роботу з дітьми. Ці сервіси формують у студентів навички розробки цифрових освітніх ресурсів для роботи з дітьми, а також вміння адаптувати їх до вікових особливостей дошкільників.

Водночас сервіси Kahoot та Quizizz активно застосовуються у форматі інтерактивного

тестування, створення вікторин та онлайн-опитувань, що сприяє закріпленню знань студентів з професійних дисциплін та розвитку їхньої готовності до оцінювання знань дітей у форматі ігрового навчання. Зокрема, студенти створюють інтерактивні вікторини та тести, серед яких «Знавці казок», «Кольоровий світ», «Хто де живе?», «Професії навколо нас», «У світі звірят», «Вгадай овочі та фрукти», «Правила безпеки для малят», що моделюють ситуації роботи з дітьми у закладах дошкільної освіти. Такі ресурси дозволяють майбутнім вихователям формувати у дітей навички пізнання світу, розширювати їхній словниковий запас, розвивати логічне мислення та увагу в ігровій формі. Використання зазначених платформ дозволяє не лише урізноманітнити форми і методи підготовки майбутніх вихователів, але й розвивати їхню професійну мобільність у цифровому середовищі.

Нами сформовано узагальнену таблицю 1, яка демонструє можливості використання популярних цифрових платформ у професійній підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Важливою складовою є також підготовка студентів до використання онлайн-платформ для навчання та підвищення кваліфікації, таких як Moodle, Google Classroom, Edmodo тощо. Уміння працювати із такими платформами забезпечує майбутнім фахівцям можливість організовувати освітній процес навіть в умовах дистанційного чи змішаного навчання, що особливо актуально в сучасних умовах глобальних викликів, пов'язаних із пандеміями, війнами, чи іншими форс-мажорними обставинами.

Значного поширення у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти набуває використання хмарних технологій. Хмарні сервіси, такі як Google Workspace for Education, Microsoft Teams, Canva

for Education, надають широкі можливості для створення спільних навчальних проєктів, обміну ресурсами, організації колективної роботи. Майбутні вихователі, оволодіваючи цими інструментами, здобувають досвід організації ефективної професійної взаємодії в цифровому середовищі, що є необхідним у контексті роботи у сучасних закладах освіти.

Використання цифрових технологій у підготовці майбутніх вихователів сприяє також розвитку мережевої співпраці між учасниками освітнього процесу. Формування академічних мереж, участь у вебінарах, онлайн-конференціях, професійних форумах створює можливості для обміну досвідом, залучення до найновіших наукових розробок, ознайомлення з міжнародними практиками у сфері дошкільної освіти.

Важливо підкреслити, що успішне оволодіння цифровими технологіями у процесі підготовки майбутніх вихователів закладає також підґрунтя для їхньої наукової роботи. Студенти здобувають навички пошуку, оброблення та аналізу інформації з наукових джерел, використання цифрових платформ для підготовки наукових публікацій, презентацій результатів досліджень, участі у наукових конференціях та форумах. Зокрема, у рамках виконання наукових робіт студенти створюють мультимедійні презентації, використовуючи платформу Canva, постери у Google Slides, наукові блоги на платформі Blogger, а також застосовують сервіс Padlet для візуалізації результатів педагогічних експериментів та анкетувань. Під час участі в студентських наукових конференціях здобувачі вищої освіти презентують інтерактивні дослідження, наприклад, «Цифрові ігри як засіб розвитку логічного мислення у дошкільників», «Формування мовленнєвої компетентності дітей за допомогою освітніх онлайн-ресурсів», «Роль віртуальних

Таблиця 1

Цифрові платформи та їх застосування у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти

№	Назва платформи	Функціональні можливості	Використання у підготовці майбутніх вихователів
1	Canva	Створення інфографіки, презентацій, візуальних матеріалів	Розробка дидактичних матеріалів, ілюстративного контенту, створення методичних рекомендацій
2	Blogger	Ведення блогів, публікація текстів, зображень, відео	Формування педагогічного блогу, презентація власного педагогічного досвіду, рефлексія
3	LearningApps	Створення інтерактивних вправ, ігор, головоломок	Розробка інтерактивних завдань для роботи з дітьми, тренування навичок цифрової педагогіки
4	Wordwall	Конструювання інтерактивних ігор, вправ, вікторин	Підготовка ігрових завдань для розвитку мовлення, логіки, математичних уявлень дошкільників
5	Padlet	Створення інтерактивних дошок, ментальних карт	Організація колективної роботи студентів, обмін ресурсами, створення віртуальних галерей
6	Kahoot	Проведення інтерактивних вікторин, опитувань	Перевірка знань студентів у форматі гри, опанування форм активного залучення дітей
7	Quizizz	Онлайн-тестування, створення квестів, ігор	Формування вмінь проводити оцінювання знань дітей у ігровій формі, розвиток педагогічної креативності

дидактичних ігор у підготовці до школи» та ін. Це сприяє розвитку дослідницької культури, формуванню критичного мислення, опануванню методів сучасної наукової комунікації. Студенти також активно використовують Google Forms для збору та аналізу емпіричних даних, що дозволяє їм організовувати опитування педагогів, батьків та дітей. Таким чином, цифрові технології стають не лише інструментом професійної підготовки, а й засобом інтеграції студентів у сучасний науковий простір, що є особливо важливим для підготовки фахівців нової генерації у сфері дошкільної освіти.

Водночас слід зауважити, що ефективність використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх вихователів значною мірою залежить від рівня цифрової компетентності науково-педагогічних працівників. Це потребує постійного підвищення їхньої кваліфікації, опанування сучасних цифрових засобів навчання, впровадження інноваційних методик викладання, здатності адаптуватися до змін в інформаційному середовищі.

Висновки. Результати дослідження підтверджують, що інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти є важливою передумовою формування їхньої цифрової компетентності, розвитку професійної мобільності та готовності до ефективної роботи в умовах цифрового середовища. Використання освітніх платформ, інтерактивних сервісів, хмарних технологій, а також цифрових інструментів для наукової діяльності дозволяє урізноманітнити зміст і форми навчання, розширює можливості професійного самовираження студентів та сприяє формуванню інноваційного стилю педагогічної діяльності.

Досвід ПНУ ім. В. Стефаніка засвідчив ефективність застосування таких платформ, як Canva, LearningApps, Wordwall, Kahoot, Quizizz, Padlet, Blogger, Google Forms, Google Classroom, Moodle, що забезпечують розвиток як професійних компетентностей студентів, так і їхнього дослідницького потенціалу. Водночас зберігається потреба у системному підході до формування цифрової культури майбутніх вихователів, інтеграції в освітній процес знань і навичок безпечної поведінки у цифровому просторі, розвитку критичного мислення та здатності до самостійної розробки цифрових освітніх продуктів.

Перспективними напрямками подальших досліджень є розроблення теоретико-методичних основ формування цифрової компетентності вихователів

ЗДО у контексті компетентнісного підходу, визначення ефективних моделей поєднання традиційних та цифрових методів навчання у професійній підготовці педагогів, а також дослідження впливу цифрових технологій на формування готовності майбутніх вихователів до інноваційної діяльності у сфері дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березовська Л. Цифрова компетентність як складник професійної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти. *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти*: зб. наукових праць за матеріалами І Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Одеса, 25 жовтня 2024 р. / за ред. Л. Березовської. Івано-Франківськ : НАІР, 2024. С. 8–13.
2. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: словник. Київ: ЦП Компрінт, 2019. 134 с.
3. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. 2021. URL: https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf (дата звернення: 21.07.2025).
4. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі / Національна академія педагогічних наук України. 2021. 52 с. URL: <https://ipn.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/Kontseptsiiia-vykhovannia-ditei-ta-molodi-v-tsyfrovomu-prostorii.pdf> (дата звернення: 21.07.2025).
5. Лазаренко А. Підготовка майбутніх вихователів до формування цифрової компетентності у дітей старшого дошкільного віку: дис. д-ра філософії: 012 Дошкільна освіта. Кривий Ріг, 2024. 184 с.
6. Маслова О., Юденкова О., Гончарова І. Гаджети як засіб інноваційного розвитку освітнього процесу в умовах становлення цифрової педагогіки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 59, том 2. С. 302–314.
7. Мельникова О. Сучасні цифрові інструменти у роботі майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти в умовах дистанційного навчання. 2023. № 6(20). С. 510–517.
8. Пригодій М. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Вісник НАПН України*. 2024. № 6 (1). С. 1–13. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/430/500> (дата звернення: 21.07.2025).
9. Про затвердження професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти»: наказ Міністерства економіки України від 19 жовтня 2021 р. № 755-21. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 21.07.2025).

У статті розглядаються інноваційні технології, які включають електронні пристрої, планшети, технології доповненої (AR) та змішаної реальності (MR), робототехніку і сенсорні системи. Відзначено про те, що вони дедалі частіше інтегруються в освітній простір дітей дошкільного віку. Особливе місце в цьому контексті посідає фізично-цифрова гра – новітній формат взаємодії дитини з навколишнім світом, де зливаються реальні й віртуальні компоненти. Ці технології не тільки розширюють можливості пізнання, а й безпосередньо впливають на формування перцептивної сфери дитини. З'ясовано, що перцепція дітей у дошкільному віці розглядається як багаторівнева структура, що охоплює перцептивні дії (маніпуляції з об'єктами), перцептивні активності (вибір, орієнтація, вивчення) та перцептивний досвід (накопичення й інтерпретація сенсорної інформації). Наголошено, завдяки взаємодії з інноваційними технологіями, дитина активізує всі рівні перцептивного процесу, що сприяє розвитку сенсомоторної координації, просторової орієнтації, уваги, пам'яті та мислення. Доведено, що фізично-цифрові ігрові середовища стимулюють дитину до нових форм пізнання через інтеракцію з реальними предметами та цифровими елементами. Відзначено, що сенсорні системи, у тому числі тактильні панелі, камери руху й датчики, розширюють можливості сприйняття. Зауважено, що інноваційні технології не лише збагачують зміст гри, але й формують у дитини новий тип перцептивного досвіду – динамічний, інтерактивний і мультимодальний. Інноваційні технології мають істотний вплив на формування та розвиток перцептивних дій у дітей. Залежно від змістового наповнення, способу інтеграції та якості педагогічного супроводу, цей вплив може бути як позитивним, так і обмежувальним. У цьому контексті актуалізується потреба в диференційованому підході до впровадження цифрових технологій у дошкільну освіту – з обов'язковим урахуванням вікових особливостей дітей, рівня сенсорного навантаження та ступеня їхньої когнітивної готовності.

Ключові слова: інновація, технологія, перцепція, дитина.

The article examines innovative technologies, which include electronic devices, tablets, augmented (AR) and mixed reality (MR) technologies, robotics and sensory systems. It is noted that they are increasingly integrated into the educational space of preschool children. A special place in this context is occupied by physical-digital play – the newest format of a child's interaction with the world around them, where real and virtual components merge. These technologies not only expand the possibilities of cognition, but also directly affect the formation of the child's perceptual sphere. It has been established that the perception of preschool children is considered as a multi-level structure that includes perceptual actions (manipulation with objects), perceptual activity (selection, orientation, study) and perceptual experience (accumulation and interpretation of sensory information). It is emphasized that through interaction with innovative technologies, all levels of the perceptual process are activated in the child, which contributes to the development of sensorimotor coordination, spatial orientation, attention, memory and thinking. It has been proven that physical-digital game environments stimulate the child to new forms of cognition through interaction with real objects and digital elements. It is noted that sensory systems, including tactile panels, motion cameras and sensors, expand the possibilities of perception. It is noted that innovative technologies not only enrich the content of the game, but also form a new type of perceptual experience in the child – dynamic, interactive and multimodal. Innovative technologies have a significant impact on the formation and development of perceptual actions in children. Depending on the content, method of integration and quality of pedagogical support, this impact can be both positive and restrictive. In this context, the need for a differentiated approach to the introduction of digital technologies into preschool education is becoming increasingly urgent – with mandatory consideration of the age characteristics of children, the level of sensory load and the degree of their cognitive readiness.

Key words: innovation, technology, perception, child.

УДК 372.3:159.922.7+004

DOI <https://doi.org/10.32782/ip/85.1.44>

Фунтікова О.О.,

докт. пед. наук,
професор кафедри дошкільної освіти
Маріупольського державного
університету (Київ, Україна)

Постановка проблеми. Наукова проблема полягає у вивченні механізмів перцепції дітей дошкільного віку в умовах застосування інноваційних технологій. Недостатньо досліджено, як саме новітні технології впливають на розвиток сенсорного сприйняття. Бракує системних підходів до інтеграції цифрових та традиційних засобів у навчальний процес. Також важливо з'ясувати, які інноваційні технології є найбільш ефективними для активізації сприйняття.

Аналіз останніх досліджень. У сучасному науковому дискурсі дедалі більшу увагу приділяють вивченню перцептивних дій дітей у контексті використання інноваційних цифрових технологій.

Актуальність цієї проблеми зумовлена стрімким поширенням цифрових середовищ у дошкільній освіті та необхідністю розуміння впливу цих середовищ на сенсорно-когнітивний розвиток дитини. Одним із показових досліджень у цьому напрямі є праця Peters, Kueser і Borovsky (2021), у якій вивчено, як сенсорна зв'язаність між образами та мовними ярликами впливає на увагу дітей раннього віку до знайомих об'єктів. Виявлено, що підсилення асоціативного зв'язку між візуальним і мовним кодами сприяє кращому засвоєнню нових слів, активізує процес впізнавання та формує ефективні перцептивні схеми [4].

Схожий вектор простежується у дослідженні Wellsby і Pexman (2014), які показали, що взаємодія

через тілесний рух і сенсорну активність сприяє формуванню когнітивних та мовленнєвих структур у дітей [7]. У межах теорії втіленого пізнання (embodied cognition) автори наголошують, що рухові дії та тілесні взаємодії є важливими провідниками смислу у процесі концептуального розвитку, тобто перцептивні дії виступають невід'ємною частиною мислення.

Особливе значення має розробка ChildCI Framework (Tolosana, Ruiz Garcia, Vera Rodriguez та ін., 2021–2022), у межах якої розроблено технологію аналізу моторно-когнітивної поведінки дитини під час взаємодії з планшетними пристроями. Було доведено, що аналіз стилусу та дотику пальцем до екрана дозволяє з високою точністю (понад 93%) визначати вік і рівень когнітивного розвитку дитини, що свідчить про значний потенціал цифрових інструментів для неінвазивної діагностики сенсомоторних навичок [5].

У межах оглядового дослідження Torres та співавт. (2021) було систематизовано ефекти використання MR/AR технологій, робототехніки та сенсорних систем у контексті фізично-цифрової гри. Автори виявили, що такі ігрові форми сприяють розвитку саморегуляції, кооперації та прийняття рішень – ключових елементів складних перцептивних дій [6].

Дослідження Lin та співавт. (2020) показало негативні наслідки надмірного використання планшетів, зокрема зниження рівня розвитку візуального сприймання та дрібної моторики в дітей дошкільного віку. Ці результати акцентують на необхідності балансу між цифровою та предметною діяльністю у навчальному середовищі [3].

Мета-аналіз Axford і Bonneton-Botté (2023) підсумовує суперечливі наслідки впровадження цифрових технологій у дошкільну освіту. Зокрема, автори зазначають, що деякі цифрові застосунки (наприклад, цифрові зошити та iPad) можуть покращити дрібну моторику, однак у низці випадків спостерігалось й уповільнення її розвитку, залежно від інтенсивності використання та якості контенту [1].

Значний внесок у дослідження перцептивної діяльності дітей у цифровому контексті зробила група вчених: Sandra L. Calvert, Rachel Barr, Lisa M. Oakes, Karen Adolph, Lorraine Bahrack. Їхні праці висвітлюють вплив цифрових медіа на міжсенсорне сприймання, рухову координацію, формування уваги та пам'яті у немовлят і дітей раннього віку. Зокрема, Calvert та Barr акцентують на важливості трансферу знань між 2D та 3D середовищами, а Bahrack і Adolph досліджують сенсомоторну інтеграцію як основу для перцептивної активності.

Проведені зарубіжні дослідження однозначно підтверджують, що інноваційні технології суттєво впливають на формування та розвиток перцептивних дій у дітей, сприяючи або ускладнюючи

їх залежно від змісту, способу інтеграції та якості педагогічного супроводу. Водночас, спостерігається потреба в диференційованому підході до впровадження цифрових рішень у дошкільну освіту, з урахуванням вікових особливостей, сенсорного навантаження та когнітивної готовності дитини.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Не до кінця вивчено взаємозв'язок між рівнем перцептивної активності та типом використаних технологій. Існує нестача методичних рекомендацій для педагогів щодо впровадження інновацій. Не визначено, як цифрове середовище впливає на перцептивні функції у ранньому віці. Також потребує аналізу питання індивідуалізації підходів до розвитку сприймання.

Формулювання цілей статті. Визначити ефективні інноваційні технології для перцепції дітей. Проаналізувати вплив цифрових технологій на сприйняття дітей дошкільного віку. Обґрунтувати умови для підвищення пізнавального інтересу через перцептивну активність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сенсорне виховання дитини безпосередньо пов'язане з її інтелектуальним розвитком. Такі психічні процеси, як пам'ять, увага, спостережливість, мають сенсорну основу. Оточуюче предметне та соціальне середовище несе в собі безліч сенсорних ознак, проте вони стають значущими для дитини лише тоді, коли вона активно включається в предметну чи продуктивну діяльність або починає взаємодіяти з дошкільними технологіями. Психологічною основою таких видів діяльності є відчуття й сприймання, через які дитина пізнає світ.

Саме безпосереднє чуттєве сприйняття навколишніх об'єктів формує базу знань дитини. На відміну від дорослих, у яких сприймання відзначається усвідомленістю, стійкістю і цілісністю, у дітей сприймання часто фрагментарні, ситуативні й залежать від індивідуального досвіду. Усвідомленість сприймання дорослої людини – це результат онтогенетичного розвитку, а не вроджена здатність.

Наукові дослідження вказують, що сталість і впорядкованість сприйняття виникають унаслідок тісного зв'язку між самим актом сприймання й ейдетичними образами. У процесі розвитку дитини формується інтеграція сприймання з елементами емоційної пам'яті, внаслідок чого виникає цілісний перцептивний досвід. Перші асоціації у свідомості дитини – це результат первинної зв'язності сприймань, які ще не поділяються свідомо за аналізаторами (зоровими, слуховими тощо).

На думку В. В. Зеньковського, щоб навести лад у цьому потоці відчуттів, дитина повинна проявити власну активність і вийти з первинного «хаосу сприймань». Саме власна перцептивна активність

дитини в середовищі дозволяє їй формувати осмислені образи й починати пізнання. Ця активність на ранніх етапах розвитку має переважно емоційне, а не вольове походження.

Психічні функції дитини тісно переплетені: одна функція включає в себе іншу і працює як її складова частина, як вказував Л. С. Виготський. Мислення й сприймання також тісно взаємодіють: мислення формує структуру сприйняття, а сприйняття активізує мисленнєву діяльність.

Досліди А. Біне показали, що діти рідко сприймають предмети як абстрактні чи беззмістовні: у плямі чорнила вони бачили фігури тварин або знайомі образи. Це свідчить про вплив життєвого досвіду дитини на її здатність інтерпретувати сенсорну інформацію й створювати осмислені перцептивні образи. У статті «Два перших роки життя дитини» Альфред Біне запропонував інноваційний на той час підхід до дослідження психічного розвитку дітей раннього віку. Вперше було систематизовано результати спостережень за перцептивною, моторною та когнітивною активністю немовлят і дітей до 2 років. Біне висунув ідею про необхідність створення «інтелектуального календаря» розвитку дитини, подібного до таблиць ваги й зросту, які використовувались у педіатрії. Він акцентував увагу на важливості фіксації таких показників, як ранні реакції на зовнішні подразники, елементарне розрізнення об'єктів, первинне наслідування та зачатки мовлення [2].

Особливу увагу Альфред Біне приділяв перцептивним здібностям дитини, доводячи, що вже на першому році життя формуються базові навички орієнтації у просторі та розпізнавання звукових і зорових стимулів. Його підхід був революційним, оскільки акцентував важливість дослідження не лише поведінкових реакцій, а й внутрішніх ментальних процесів, що формуються в дошкільному віці. Матеріал став основою для подальшої розробки шкали інтелекту та вплинув на становлення експериментальної дитячої психології. Праця А. Біне демонструє раннє прагнення інтегрувати наукові спостереження у практику виховання, відкриваючи нові перспективи у вивченні дитячої свідомості.

Отже, перцептивні дії – це структурні одиниці процесу сприймання у дитини, що забезпечують свідоме виділення окремих аспектів сенсорної ситуації та перетворення сенсорної інформації на цілісний, осмислений образ. Саме через ці дії дитина навчається співвідносити відчуття з реальними предметами та явищами, що дозволяє їй ефективно орієнтуватися в навколишньому світі. У дошкільну науку поняття «перцептивні дії» було введено О. Запорожцем у 1941 році, а в подальші десятиліття разом із колегами він розробив теорію сенсорних еталонів – суспільно вироблених зразків, за допомогою яких дитина навчається сприймати

об'єкти більш точно й цілеспрямовано. Перцептивні дії мають тісний генетичний зв'язок із практичними діями, що проявляється у їхній вираженій зовнішньо-моторній природі. Рухи руки, яка досліджує предмет, рухи очей, які простежують контури, або рухи голосових органів під час вимови – усе це форми дій, через які дитина не лише сприймає, але й активно співставляє образи з реальними об'єктами, коригуючи їх. Згідно з дослідженнями П. Я. Гальперіна, такі дії формуються в результаті інтеріоризації – переходу від зовнішніх орієнтувальних дій до внутрішніх психічних процесів, але цей процес має специфіку у випадку перцептивної сфери. У міру розвитку перцептивні дії дітей стають менш руховими, а саме сприймання переходить у форму швидкого впізнавання – своєрідного «усвідомлення з першого погляду». Це відбувається завдяки формуванню сенсорних еталонів і оперативних одиниць сприйняття, які дозволяють дитині миттєво і точно ідентифікувати предмети, опираючись на набуті зразки. Особливість перцептивних дій полягає в тому, що вони оперують не абстрактними знаками, а конкретними чуттєвими образами, які відображають якості предметів. Проте ці дії все ж мають зв'язок з інтелектуальними процесами, оскільки дитина використовує певні сенсорні «мірки», що формуються під впливом досвіду, навчання і середовища. Циклічність перцептивних процесів полягає в постійному оновленні сприймання через взаємодію з новими стимулами та досвідом. Дослідження нейропсихологів підтверджують, що сприйняття формується у повторюваних фазах уваги, обробки, інтерпретації та реакції. Інноваційні освітні технології можуть стимулювати ці фази, активізуючи сенсорну та когнітивну сферу дитини. Такі технології, як інтерактивні ігри або доповнена реальність, підсилюють зворотний зв'язок, що є основою циклічного характеру перцепції.

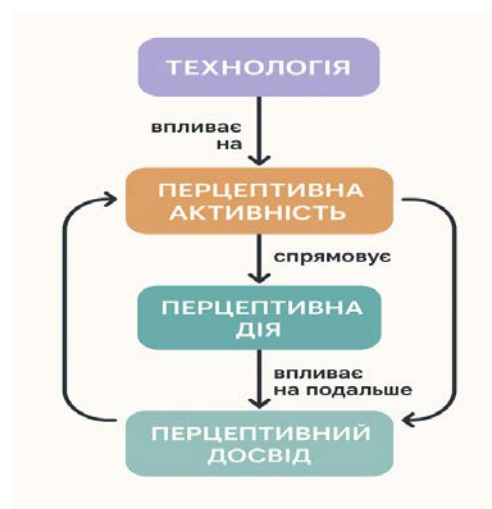


Рис. 1. Циклічність перцептивних процесів і технологій

Отже, технологія – це інструменти або середовище, які активують або модифікують перцептивну діяльність дитини. Наприклад, VR-окуляри змінюють спосіб сприйняття простору. Перцептивна активність – це ширший процес організації сприйняття, коли дитина зосереджує увагу. Перцептивна дія – це конкретний акт сприйняття, наприклад, спостереження за об'єктом, слухання звуку чи дотик. Вона є складовою перцептивної активності. Перцептивний досвід – це сукупність минулих дій і активностей, які зберігаються в пам'яті й впливають на наступні перцептивні процеси. Він формує шаблони, упередження, очікування. Уся система працює циклічно: технологія впливає на активність → активність спрямовує дії → дії формують досвід → досвід впливає на подальше використання технологій і спосіб сприйняття.

Інноваційні технології можуть слугувати каталізатором розвитку перцептивних дій дитини. У сучасному дошкільному освітньому просторі інноваційні технології (цифрові ігри, інтерактивні дошки, віртуальні лабораторії, сенсорні панелі) відіграють важливу роль у стимуляції та розвитку перцептивних дій. Вони створюють нові умови для сенсорної взаємодії дитини з предметним і віртуальним світом, сприяючи збагаченню досвіду сприймання. Наприклад, інтерактивні ігри дозволяють дитині натискати на об'єкти, отримувати зворотній зв'язок через зображення, звук або вібрацію – усе це активізує різні види аналізаторів і формує комплексні перцептивні дії.

Крім того, завдяки використанню цифрових технологій діти навчаються усвідомлено

орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвивають точність, швидкість і довільність сенсорно-перцептивних процесів. У цифровому контенті часто використовується колір, форма, рух, звук – усе це вимагає від дитини активного залучення сенсорних і перцептивних механізмів. Таким чином, інноваційні технології не замінюють природні перцептивні дії, а поглиблюють і розширюють їхній діапазон, роблячи процес пізнання більш ефективним і захопливим.

Дослідження доводять, що інтерактивні роботи (гуманоїдні або без оцінки) стимулюють не лише увагу, а й моторні і когнітивні аспекти перцептивних дій у дітей. Діти (3–6 років) проявляли більш тривалу увагу, залучали однолітків до спільної діяльності, а образи і дії роботів сприяли засвоєнню навіть математичних і наукових понять. Доповнена/віртуальна реальність ефективна для розвитку сприйняття, надаючи миттєвий зворотний зв'язок і можливості для перевірки сенсорних образів. Іспансько-британська AR-програма для дітей з аутизмом допомогла розвинути здатність до спільної уваги – ключову перцептивну функцію, що підтримує соцієнтеракцію. Фізично-цифрові ігрові середовища тренують навички співпраці, вирішення проблем і саморегуляції через сенсорні дії. Систематичний огляд виявив, що ігри типу MR/AR, роботи та сенсорні системи сприяють самоконтролю, колаборації, вибору та вирішенню проблем – усе це важливі аспекти перцептивних дій. Навчання VR – сприяє зміцненню перцептивних і моторних навичок через занурення та активне виконання завдань. У VR-середовищі за

Таблиця 1

Інноваційні технології і головні компоненти

Компонент	Значення для інноваційних технологій
Сенсорне виховання	Формує основу для сприймання інформації через зорові, слухові, дотикові канали — важливо для роботи з екранами, звуком, інтерактивними об'єктами.
Перцептивна активність	Забезпечує здатність дитини цілеспрямовано сприймати й аналізувати інформацію — ключова для взаємодії з цифровими ресурсами.
Емоційна залученість	Підвищує мотивацію й ефективність навчання — емоційно забарвлений контент легше сприймається й запам'ятовується.
Функціональна єдність психіки	Інтеграція мислення, пам'яті й сприймання дозволяє дитині краще засвоювати нові цифрові поняття та дії.
Предметно-соціальне середовище	Створює умови для практичного застосування інновацій — технології краще засвоюються через взаємодію з предметами та людьми.

Сучасні дослідження та їх результати

Автори	Тема дослідження	Результати
Obukhova & Tkachenko (2008)	Перенос перцептивних дій з комп'ютера на папір	Підтвердження ефективності комп'ютерних ігор
Peters et al. (2021)	Зв'язок сенсорики та мовлення	Покращення уваги завдяки перцептивній коннективності
Wellsby & Pexman (2014)	Роль руху в пізнанні	Формування когнітивних структур
Tolosana et al. (2021–22)	Моторика через планшетні задачі	Визначення віку з високою точністю
Torres et al. (2021)	MR/AR та соціальна поведінка	Підвищення контролю, колаборації
Lin et al. (2020)	Планшети vs класичні заняття	Недоліки планшетів у розвитку
Axford, Bonneton-Botté (2018–20)	Цифрові застосунки і моторика	Змішані результати розвитку
Calvert(1982), Barr(2008), Oakes(кінець 2000-х), Adolph(з кінця 1990-х до 2010-х), Bahrck (2002; 2004)	Сенсорно-медіальне дослідження	Глибоке розуміння взаємодії технологій та перцепції

допомогою моделі, що включає взаємодію, активну участь учня та інтеракцію, продемонстровано приріст ефективності перцептивного навчання на 5–10%.

Сенсорно-медіальний напрям. Calvert et al. (1982) – дослідження впливу телевізійних формальних елементів (камера, музика, звукові ефекти) на увагу та розуміння дитячого контенту провадилося ще у 1982 році). Barr et al. – працювали у 2000-х роках: 2002 (взаємодія темпу та мультисенсорики), 2007 (імітація), 2008 (увага до телевізору), 2010–2013 (пам'ять і виконання через екрани). Oakes – хоча без прямого джерела, її внесок у сенсорні технології з дітьми зазвичай пов'язують з періодом середини – кінця 2000-х. Adolph – відома своїми дослідженнями моторного розвитку у дітей, які активно публікувалися з кінця 1990-х до 2010-х, часто у поєднанні з сенсорними інструментами. Bahrck та Lickliter – досліджували міжсенсорну надмірність у немовлят у 2000 та 2002 роках, а також у 2004 році щодо ритму та темпу. Таким чином, сенсорно-медіальне дослідження згаданих учених охоплює період прибіжно 1982–2013 років.

Висновки та перспективи. Взаємозв'язок між технологією, перцептивною активністю, перцептивними діями та досвідом є циклічним, динамічним і взаємозалежним. Технологія виступає не лише джерелом інформації, а й визначальним чинником способу сприйняття, впливаючи на увагу, когнітивні стратегії та канали сприйняття. У відповідь на технологічні стимули перцептивна активність, що організовує фокус уваги та настанову суб'єкта. Ця активність виливається в конкретні перцептивні дії – спостереження, слухання, дотик тощо.

Кожна дія, у свою чергу, формує перцептивний досвід, який накопичується, інтегрується й оновлює систему сприйняття. Досвід впливає на те, як у майбутньому сприйматимуться схожі стимули, і визначає ефективність і характер взаємодії з технологіями.

Таким чином, дана система виконує роль адаптивного механізму, що забезпечує постійне вдосконалення перцептивних процесів. Це підтверджує, що сприйняття не є статичним процесом, а гнучким і розвивальним, тісно пов'язаним із середовищем, зокрема технологічним.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Axford T., Bonneton-Botté M. Interactive technology use and child development: a systematic review. *Child: Care, Health and Development*. 2023. DOI: 10.1111/cch.13082.
2. Binet Alfred Les deux premières années de l'enfant. Cahiers Alfred Binet : éducation, psychologie et science de l'enfance. 1916. T. 16, № 108. P. 41–64. URL: https://www.persee.fr/doc/binet_0750-7496_1916_num_16_108_2794 (дата звернення: 16.07.2025).
3. Lin S. et al. Differences between preschool children using tablets and non-tablets in visual perception and fine motor skills. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*. 2020. 32(2), 118–126. DOI: 10.1177/1569186119888698
4. Peters P. E., Kueser J. B., Borovsky A. Perceptual Connectivity Influences Toddlers' Attention to Known Objects and Subsequent Label Processing. *Brain Sciences*. 2021. Vol. 11, № 2. 163. DOI: 10.3390/brainsci11020163.
5. Tolosana-Delgado R., Ruiz-Garcia P., Vera-Rodriguez C. ChildCI Framework: using mobile devices to analyze fine-motor and cognitive development in preschoolers. *[Digital research article, unpaginated]*. 2021–2022.
6. Torres P. E. et al. A systematic review of physical digital play technology and developmentally relevant child behaviour. *Physical Digital Play Review*. 2021. Vol. 30. DOI 10.1016/j.ijcci.2021.100323
7. Wellsby M., Pexman P. M. Developing embodied cognition: insights from children's concepts and language processing. *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00506.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 85

Том 1

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *М. Михальченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 26,75. Ум. друк. арк. 26,04.

Підписано до друку 29.07.2025. Замов. № 0925/699. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефон +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.